

Федеральное агентство по образованию
ГОУ ВПО «Уральский государственный технический университет – УПИ»

В. В. Гайл

ТЕОРИЯ ЭВОЛЮЦИИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА
«ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В РОССИИ
И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ШКОЛАХ УРАЛА
1889 – 1932 гг.

Екатеринбург
2006

УДК 372.879.6(470.5) "18/19"
ББК 74.267.5(235.55)+74.03(3)
Г14

Рецензент: д-р пед. наук, проф. Ю. М. Чернецкий

Гайл В. В.

Г14 Теория эволюции учебного предмета «Физическая культура» в России и его реализация в школах Урала 1889 – 1932 гг. / В. В. Гайл. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ – УПИ, 2006. – 189 с.

ISBN 5-321-00933-3

В монографии рассмотрены теоретические проблемы учебного предмета в отечественной педагогике. Описаны отечественные педагогические подходы к проектированию учебного предмета «Физическая культура», применявшиеся при конструировании программ. Выполнен обзор процесса развития «Физической культуры» на Урале и определены проявившиеся тенденции.

Предназначена для учителей физической культуры, студентов и аспирантов вузов физической культуры.

Библиогр.: 187 назв. Рис. 4. Прил. 6.

УДК 372.879.6(470.5) "18/19"
ББК 74.267.5(235.55)+74.03(3)

ISBN 5-321-00933-3

© ГОУ ВПО «Уральский государственный
технический университет – УПИ», 2006

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
1. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА В СФЕРЕ РОССИЙСКОГО ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (1889 – 1932)	8
1.1. Развитие понятия «учебный предмет» в отечественной педагогике.....	8
1.2. Внедрение эмпирического учебного предмета «Гимнастика» в образовательный процесс средних учебных заведений (1889).....	28
1.3. Экспериментальный элемент системы образования «Физические упражнения» (1902)	46
1.4. Экспериментально-технологическая педагогическая модель соответствия целей и средств в разделе «О ритмическом воспитании» (1921)	53
1.5. Введение эмпирически-образовательного предмета «Физическая культура» (1927).....	62
Резюме.....	75
2. РЕАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» НА УРАЛЕ (1889–1932).....	82
2.1. Период циклов учебных курсов (1889 – 1914).....	82
2.2. Период экстремального функционирования учебного предмета (1915 – 1923).....	106
2.3. Период формирования учебного предмета «Физическая культура» (1924 – 1932).....	124
2.4. Основные тенденции процесса реализации учебного предмета «Физическая культура» на Урале (1889 – 1932).....	151
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	160
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	167
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	182

ВВЕДЕНИЕ

В 90-е гг. XX в. система российского образования вступила в шестую за последнее столетие полосу реформирования, которая, в свою очередь, совпала с очередными крупномасштабными изменениями форм собственности и идеологии. Вследствие названных процессов в сфере содержания образования определились приоритетные объекты реформирования, к которым наряду с предметами обществоведческого цикла относится учебный предмет “Физическая культура”.

Введение государственного стандарта по предмету “Физическая культура” в 1993 г. стало первым шагом реформирования названного учебного предмета. Новые принципы, такие как демократизация и гуманизация учебного предмета, направленность на овладение учащимися основами личной физической культуры, обусловили актуализацию проблем определения целей и содержания образования по физической культуре для общеобразовательных школ. Дискуссионность концепции образовательной области “Физическая антропология”, предложенной федеральным Министерством образования в 1995 г., показывает, что эти проблемы целей и содержания по-прежнему сохраняют свою актуальность. В настоящий момент реформа находится на инновационно-технологическом этапе (1998 – 2008), в течение которого предполагается коренное изменение содержания и форм физического воспитания, превращение его в действенную меру охраны здоровья и гармонизации личности.

Значимость данной публикации не ограничивается практикой физкультурного образования. Она является актуальной и для теории педагогики, как минимум, в двух аспектах.

Во-первых, следует отметить историко-педагогический аспект. Немногочисленные опубликованные труды, смежные по своей тематике с предлагаемой работой, подготавливались в условиях, не способствовавших объективному отражению действительности, хотя систематизированные в них

данные представляют значительную научную ценность. К таким работам относятся исследования Зеликсона Е.Ю. (1940), сделавшего критический анализ процесса физического воспитания периода 1861 – 1917 гг., и Алпатова Н.И. (1958), изучившего опыт учебно-воспитательной работы в кадетских корпусах. Впечатляет объем материала, обработанного Карпушко Н.А. (1982), осуществившей историко-теоретический анализ научно-методических основ физического воспитания в дореволюционной России и приступившей к анализу школьных программ по физической культуре. Анализ современной периодической печати позволил сделать вывод о растущем интересе к историко-педагогическим исследованиям сферы физического воспитания конца XIX – начала XX вв. (Бондаревский Е.Я., Кадетова А.В., 1987; Карпушко Н.А., Приходько В.В., Лубышева Л.И., 1993 и др.). В то же время следует отметить малую представленность исторических исследований, обобщающих опыт деятельности государственных структур в сфере физической культуры.

В продолжение обсуждения актуальности историко-педагогических аспектов публикации отметим следующее. Исторический опыт осуществления физического воспитания в школах России, имевший место в 1889 – 1932 гг., в большинстве фундаментальных исследований по истории физической культуры и спорта (Зеликсон Е.Ю., 1940; Столбов В.В., Чудинов И.Г., 1962; Самоуков Ф.И., 1964; Столбов В.В., Харабуга Г.Д., Деметер Г.С. и др., 1983; Столбов В.В., 1989) освещен фрагментарно и вынужденно тенденциозно. Это объясняется как сложностью систематизации данных в масштабах страны, так и существовавшими ограничениями идеологического характера для исторических исследований. В работах, посвящённых изучению истории отечественной системы образования (Константинов Н.А., Медынский Е.Н., 1948; Смирнов В.З., 1954; Королев Ф.Ф., Корнейчик Т.Д., Равкин З.И., 1961; Кузин Н.П., Комакова М.Н., Равкин З.И., 1980; Пряникова В.Г., Равкин З.И., 1995; Флинт Н.В., 1991 и др.), информация о физическом воспитании носит констатирующий и фрагментарный характер. Авторы избегают критического

анализа и дают только позитивные оценки организации физического воспитания в школах СССР.

Во-вторых, необходима разработка теоретического аспекта данной монографии. Анализ научных публикаций по данной тематике позволил прийти к заключению о том, что само понятие “учебный предмет” до сего времени является дискуссионным. В 80-е гг. XX в. исследования в обсуждаемом направлении позволили создать основы теории учебного предмета (Краевский В.В., Лернер И.Я., 1983; Лернер И.Я., 1988). Примечательна временная локализация дискуссий по этой проблеме. Они, как правило, наблюдаются в период реформ в системе образования. Наиболее значительная дискуссия имела место в 1964 г. В настоящий момент предложенное Ледневым В.С. (1989) толкование понятия “учебный предмет” отличается от определений упомянутых авторов.

В источниках, посвященных педагогическому анализу физкультурного образования, обсуждаемое понятие используется без изменений, статично вот уже на протяжении более чем 100 лет (см., например, Бутовский А.Д. (1890, 1910, 1912); Лесгафт П.Ф. (1888, 1912); Карпушко Н.А. (1992)). Обращает на себя внимание малое количество теоретических исследований, имеющих своим объектом учебный предмет в сфере образования по физической культуре, хотя существует, например, труд Наталова Г.Г. (1975), посвященный историко-логическому анализу предмета и структуры теории физического воспитания. В связи с этим разностороннее изучение и объективный анализ процесса развития обсуждаемого учебного предмета, выявление тенденций его развития являются важными задачами теории педагогической науки.

На протяжении всего рассматриваемого в монографии исторического этапа (1889 – 1932) не раз изменялись принципы построения учебно-воспитательной деятельности, наименования самого предмета в учебных планах и программах. С точки зрения преемственности в процессе развития предмета представляется логичным определить названный выше этап как этап начального развития

учебного предмета “Физическая культура” для системы отечественного образования.

Вообще понятие “физическая культура” вошло в тезаурус государственных структур в 1918 – 1920 гг. и до настоящего времени претерпело значительные изменения. Контент-анализ ряда словарей, издававшихся в 30 – 80-е гг., а также современных публикаций, посвященных обсуждаемому понятию, позволил прийти к заключению о том, что словосочетание “физическая культура” помимо официально принятых определений имеет целый ряд исторически сложившихся смысловых оттенков и неоднозначно трактуется в зависимости от профессиональной сферы применения. Для настоящего исследования более актуально последнее замечание, в аспекте которого “физическая культура” рассматривается как “...школьная дисциплина, имеющая своей целью физическое воспитание учащихся”.

Последнее определение обусловило название настоящей монографии: “Теория эволюции учебного предмета «Физическая культура» в России и его реализация в школах Урала в 1889 – 1932 гг.”. Ограничение исторического периода определено двумя наиболее значимыми датами в процессе развития изучаемого учебного предмета: 1889 г. – год опубликования и массового внедрения первой программы по физическому воспитанию; 1932 г. – год опубликования Постановления ЦК ВКП(б) “Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе”, которое отразило возвращение к предметной системе преподавания.

Публикация основывается на материалах Оренбургского учебного округа, действовавшего на Урале до 1917 г., и отдела народного образования Уральской области, существовавшей с 1923 по 1934 г. и охватывавшей огромную территорию бывших Екатеринбургской, Пермской, Челябинской и Тюменской губерний.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА В СФЕРЕ РОССИЙСКОГО ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (1889 – 1932)

1.1. Развитие понятия «учебный предмет» в отечественной педагогике

Понятие "учебный предмет" претерпело значительные изменения в российской педагогической науке XX в. Причиной этих изменений являлись как практика системы образования (например, разрушение системы учебных предметов в ходе реформы 1917 – 1931 гг. [135]), так и научные исследования и дискуссии. Наиболее значимыми из них признаны исследования, проводившиеся группой специалистов АПН РСФСР (обобщены в 1949 г. [78]), дискуссия о соотношении науки и учебного предмета, состоявшаяся в 1965 г. [112], исследования теоретических основ содержания общего среднего образования, в рамках которых был осуществлен "новый подход к проблеме соотношения науки и учебного предмета" [67].

Оценивая эволюцию понятия "учебный предмет", выделяют следующий диапазон его значений: от отождествления с основами наук (оценивается как суженное понятие) до отождествления со всем содержанием образования (чрезмерно расширенное) [67]. Так, например, в 1939 г. учебный предмет определялся как "какой-то цикл знаний, образующий особую дисциплину преподавания" [157]. Аналогичные определения встречаются и в более поздних по времени издания источников. В настоящее время в энциклопедии используется следующее определение: учебный предмет – "...система знаний, умений и навыков, отобранных из определенной отрасли науки, техники, искусства, производственной деятельности для изучения в учебном заведении. По содержанию бывает общеобразовательным (общенаучным) или специальным, определяющим профиль подготовки специалистов" [151,

с.1404]. Следует отметить, что в последнем источнике понятия “учебный предмет” и “учебная дисциплина” предлагаются в качестве эквивалентных. Наличие столь широкого диапазона толкования понятия обусловило его дискуссионность.

В ходе дискуссии 1965 г. о соотношении науки и учебного предмета [112] был высказан ряд замечаний, на которых следует остановиться подробнее. Например, Маркушевич А.И. высказал мысль том, что «учебный предмет – это вид, в котором научные сведения преподносятся учащимся...» [112, с.5], а Кедров Б.М. определил то же понятие как «процесс образования» [там же, с.7]. Щедровицкий Г.П., указав в качестве причины неразработанности теории учебного предмета «смешение двух областей научной работы – методической... и научных исследований процессов обучения» [там же, с.6], отметил, что «учебные предметы не строятся из научных знаний..., в каждом учебном предмете должны быть части, которые ориентированы именно на то, чтобы учить строить деятельность» [там же, с.7]. В свою очередь, Иванов С.И., видевший возможность разрешения вопроса о соотношении науки и учебного предмета только при условии построения «настоящего, научно обоснованного плана», считал, что в рассматриваемое понятие «должно входить не только содержание, но и метод, которым пользуется соответствующая наука» [там же, с.8]. Выступление Юдина Э.Г. [112, с.19] придало дискуссии идеологический характер и в то же время определило основную причину ее неэффективности, которая заключалась в том, что ее участники не смогли (или не захотели?) корректно отразить связь между содержанием образования, учебным предметом и “чувственной человеческой деятельностью, практикой”.

Тем не менее дискуссия способствовала развитию теории учебного предмета и получила продолжение в диалоге Логвинова И.И. [100] и Виданова Ф.А. [36]. В частности, Логвинов И.И., используя понятия “научное знание”, “память”, “мыслительные операции”, “практические умения”, “диалектико-материалистическое мировоззрение”, представил графическую

схему взаимодействия операций, лежащих в основе процесса обучения и соответственно объединенных целями этого процесса со структурой и содержанием учебного предмета [100], что было оценено другим ученым – Видановым Ф.А. – лишь как анализ целевого компонента учебного предмета [36]. Для того чтобы полнее представить себе эволюцию взглядов Логвинова И.И. на учебный предмет, обратимся к его диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук, в которой он предложил следующее определение изучаемого понятия: "Все... положения (...фундаментальные положения, позволяющие учащимся понять закономерности развития природы и человеческого мышления, наиболее важные способы использования определенных теоретических положений в практических целях, знакомство с ...устройствами, применяемыми в важнейших отраслях народного хозяйства), сгруппированные в определенной последовательности и дополненные практическими умениями и навыками, представляют собой учебный предмет, изучаемый в средней школе" [99].

Анализ последующих публикаций Логвинова И.И. позволяет констатировать эволюцию взглядов этого автора в направлении личностного подхода к процессу обучения. Признавая прогрессивность такого подхода, следует высказать предположение о том, что он по отношению к теории учебного предмета мог быть оценен в качестве внесения элемента субъективности и, соответственно, стать объектом дискуссии. В целом помимо введения целевого компонента (и подразумеваемой личностной составляющей в нем) определенную научную новизну представляло замечание Логвинова И.И. о том, что "учебный предмет принадлежит к категории средств, с помощью которых осуществляется расширенное воспроизводство человеческого общества – передача подрастающему поколению тех знаний, умений и навыков, которые обеспечивают его включение в самые разнообразные сферы производственной и общественной деятельности" [100].

Оппонент Логвинова И.И. – Виданов Ф.А. – в свою очередь предложил следующее расширение понятия "учебный предмет", которое, по его мнению, должно включать в себя "не только те компоненты, которые указаны Логвиновым И.И. в качестве компонентов цели обучения, плюс содержания и структуры, но и аппарат приведения знаний в движение, в действие учителями и учениками, наконец, время и производительность труда в этой области воспроизводства человеческого общества, общие и специальные условия этого воспроизводства" [36]. Кроме того, автор, рассуждая об учебном предмете, высказал предположение о том, что, являясь "средством передачи достижений науки", учебный предмет должен "воспроизвести науку в человеке как орудие, управляемое им» [там же].

Несмотря на некоторые разногласия, авторы параллельно высказали предположение, совпавшее с основным направлением исследований в теории учебного предмета на следующее десятилетие и подразумевавшее то, что понятие "учебный предмет" должно рассматриваться во взаимосвязи с соответствующим видом деятельности. В намеченном аспекте признание получило определение, данное И.Я. Лернером в 1978 г.: "Учебный предмет представляет собой педагогически адаптированную совокупность знаний и умений из какой-либо отдельной области действительности и соответствующей ей деятельности по усвоению и использованию знаний и умений в процессе учебного взаимодействия" [95]. Признавая этапный характер данного определения, нельзя не отметить, что оно допускает некоторое разночтение: 1) "...совокупность знаний и умений из... области действительности и {из} деятельности..."; 2) "...совокупность знаний и умений... и... деятельности...", хотя несколько позже цитируемый автор приводил такое "популяризированное" определение: "Учебный предмет – это педагогически адаптированное содержание основ какой-либо отрасли деятельности...", "...является искусственной конструкцией, приспособленной к нуждам обучения" [97, с.18]. Таким образом, отмеченное ранее разночтение (наблюдавшееся в формулировке 1978 г.), которое на первый взгляд может

быть оценено как искусственно инспирированное, представляет собой попытку дать наиболее емкое определение изучаемому понятию не только через категории содержания образования, но и через многоаспектное понятие "деятельность".

Предложенные определения (Логвинов И.И., 1969; Виданов Ф.А., 1970; Лернер И.Я., 1978) развивались в рамках концепции, которая ныне известна [67, 95, 97] как инвариантно-деятельностный подход к структуре содержания общего образования (с точки зрения истории педагогики оформление данного подхода соответствует очередному периоду реализации предметной системы обучения в отечественной системе образования). В конце 80-х гг. (т.е. в ходе очередной реформы системы образования) стал актуальным генетический подход к структуре содержания общего образования [93, 94]. В рамках первого из упомянутых направлений интересующее нас понятие подробно обсуждается в исследовании Журавлева И.К. и Зориной Л.Я., согласно мнению которых «понятие "учебный предмет" должно формулироваться в терминах содержания и процесса», а «по ходу движения к реальной действительности эти две стороны выявляются и сливаются в единстве» [156, с.195]. Названные авторы представили определение понятия "учебный предмет" только с точки зрения его функции: "...это одно из главных средств реализации содержания образования, соединяющее в неразрывном целом содержание, подлежащее усвоению, со средствами его усвоения учащимися, их развития и коммунистического воспитания" [там же]. Описание же понятия "по составу и структуре", предлагаемое авторами, достаточно обширно и, соответственно, определением не является. Тем не менее примечательно то, что авторы относят учебный предмет "физкультура" к группе предметов, ведущим компонентом которых выступают способы деятельности. Следует отметить, что представленная структура учебного предмета ближе к контексту второго из рассмотренных выше определений Лернера И.Я., а также то, что представители данного подхода избегают употреблять понятие "учебная дисциплина". Более того, в рамках обсуждаемой концепции практически не

используется термин "урок", по всей видимости, поглощенный более широким понятием "учебный предмет" (например, Лернер И.Я. предлагает следующий ряд деятельности в содержании образования: учебные предметы, общественно полезная работа, внеклассная и внеурочная деятельность [96, с.152]).

Следует подчеркнуть, что ведущий теоретик обсуждаемого научного направления Лернер И.Я. видит в определении состава содержания учебных предметов функцию дидактики [96, с.139]. Рассматривая же вопрос о природе учебного предмета, названный автор утверждает, что "...с дидактико-теоретической позиции... нужен путь, логически противоположный историческому развитию представлений о содержании образования" [там же], и, признавая неясность данного вопроса, определяет ее "помехой в деле повышения эффективности учебного процесса" [96, с.145]. В целом в рамках рассматриваемого подхода не удалось достигнуть абсолютного единства взглядов на учебный предмет, поскольку преимущество отдавалось содержательным аспектам анализируемого понятия [156].

Представитель второго из отмеченных подходов, Леднев В.С., напротив, предлагает вместо понятия "учебный предмет" использовать термин "учебный курс", дабы избежать тавтологии "предмет изучения учебного предмета" [94]. Названный автор, рассматривая уровни организации содержания образования (циклы учебных курсов (предметов) – I уровень; учебные курсы (предметы) – II уровень; учебные дисциплины – III уровень [94]), не дает тем не менее развернутого определения изучаемого понятия. Как видим, упомянутые направления педагогических исследований имеют различные объекты изучения: первое из них рассматривает педагогическую деятельность, а второе изучает непосредственно содержание образования, что и обуславливает их различие.

Современный исследователь учебного предмета Глуздов В.А. дает рассматриваемому понятию следующее определение: «...учебный предмет представляет собой некоторую функцию f , аргументами, переменными которой являются наука ...и реципиент»:

Учебный предмет = f (наука, реципиент).

Причем f – это такая функция, которая обеспечивает реципиенту возможность ассимиляции ее значения» [49, с.126]. Автор считает, что внутренняя структура учебного предмета состоит из следующих элементов:

- концептуального обоснования;
- особенностей содержания;
- процессуально-методической стороны;
- обеспечения средствами обучения [49, с.138].

Ничуть не умаляя роли приведенных направлений исследований, осуществлявшихся и осуществляемых на академическом уровне, напомним еще об одном течении педагогической мысли, не получившем возможности реализоваться в 60-е гг., но тем не менее сохранившем актуальность до настоящего времени. Речь идет об исследованиях Педровицкого Г.П., согласно взглядам которого педагогическая деятельность локализуется в сфере культуры, которая наравне с производством выделяется в абстрактной модели социума и определяется (для данного уровня абстракции) как "совокупность тех средств, которые обеспечивают восстановление производственных (или каких-либо иных) структур" [186, с.34]. Обсуждая научный аспект педагогики, автор выделяет обучение и воспитание как особую область социальной действительности, являющуюся объектом изучения педагогики, и подчеркивает, что именно относительно данной области педагогика "создает один или несколько научных предметов" [186, с.30]. Относительно учебного предмета в социуме существует два взаимообусловленных вида деятельности – трансляция и учебно-воспитательная деятельность, причем "трансляция" осуществляет "опредмечивание" какого-либо вида деятельности в "эталон" (средство), переводя его в сферу культуры, а "учебно-воспитательная деятельность" служит "распредмечиванию" – воспроизводству в социуме этого же вида деятельности [186]. Кроме того, автор подчеркивает, что "необходимость передавать деятельность обучения непрерывно расширяющемуся кругу лиц приводит к тому, что такая деятельность...

оформляется в особую специальность" [186, с.43]. Таким образом, в построении учебного предмета принимают участие "инженер-методист, конструирующий приемы и способы обучения", и "методист, создающий отдельные учебные средства" [там же].

Проектируя методологию педагогики, Щедровицкий Г.П. рассматривает в единстве учебные предметы и учебные средства, не останавливаясь на подробном определении этих понятий. Тем не менее ценным для настоящего исследования представляется замечание данного автора об "эталоне" [186], транслирующемся в культуре. С нашей точки зрения, по отношению к учебному предмету таким "эталон" (или информационной матрицей) является соответствующая программа. Такого рода предположение (программа по изучаемому учебному предмету является информационной матрицей самого предмета) представляется актуальным для историко-педагогического исследования, поскольку документальное отражение видов деятельности, определявших в совокупности учебно-воспитательную работу в рамках изучаемого учебного предмета, на протяжении рассматриваемого отрезка времени было далеким от совершенства. В то же время Щедровицкий Г.П., предлагая схему воспроизводства учебно-воспитательной деятельности, наравне с "эталон" рассматривает "действия, процедуры деятельности" и, что представляется особенно интересным, вводит «"субъектную" часть деятельности», под которой подразумевается "индивид, интериоризированные средства и способности, необходимые для оперирования средствами осуществления действий и построения соответствующих процедур" [186, с.48]. Таким образом, предлагаемые толкования понятия "учебный предмет" задают значительный диапазон его вариативности. Наиболее константной составляющей приводившихся определений является отображение связи рассматриваемого понятия с содержанием образования и основами наук (отметим, что содержательный компонент учебного предмета в большей степени доступен для объективного историко-генетического анализа, нежели перечисленные далее вариативные

составляющие определения). Также наблюдается устойчивая тенденция, выражающаяся во введении в анализируемое понятие отражения взаимодействия учителя и ученика, но, являясь объективной реальностью, упомянутая деятельность настолько многообразна в действительности и в такой степени зависит от субъективных факторов (единичные случаи их введения в содержание понятия описывались выше), что часть теоретиков предпочитает избегать ее фиксации в соответствующем определении. Несмотря на указанные противоречия, рассмотрение процессуального и содержательного аспектов понятия представляется актуальным для историко-генетического анализа.

Тем не менее проблемы соответствия содержания образования деятельности (как проблемы педагогических методов) и ее субъективизации имеют непреходящую актуальность в педагогической науке. Так, Гессен С.И., соглашаясь с Пироговым Н.И. в том, что "дело не в предметах, а в способе их преподавания", приходит к следующему выводу: "Всякий предмет может быть преподаваем так, что он станет источником общего развития личности, и любой предмет точно так же может заглушить всякое стремление к общему образованию" [47, с.135]. В свою очередь, Щедровицкий Г.П., рассматривая проблему методов как вторичную по отношению к определению содержания образования, считал, что преобразование его (содержания образования) "не может ограничиться рамками одних лишь учебных предметов, а должно захватить содержание и формы организации всей системы человеческих знаний" [186, с.5]. Приведенные высказывания, подтверждая, с одной стороны, локализацию понятия "учебный предмет" на границе содержания образования в целом и учебно-воспитательного процесса, с другой стороны, иллюстрируют диалектичность и подвижность представленности таких категорий, как "деятельность" и "метод" в определении данного понятия.

Отмеченная выше тенденция, выразившаяся в расширении определения понятия "учебный предмет", может быть интерпретирована в свете тенденции,

наблюдающейся на более высоком уровне обобщения, а именно тенденции педагогики к интеграции с такими науками, как социология и психология. Следует подчеркнуть, что некоторыми авторами указанный процесс трактуется в одностороннем порядке. К примеру, Щедровицкий Г.П. представляет себе это явление в качестве построения педагогики "как сложной, комплексной науки, снимающей в себе знания и методы других, уже сложившихся и более абстрактных наук..." [186, с.10], отрицая, таким образом, существование, в частности, какой-то особой психологической теории обучения и воспитания. В то же время логика цитируемого автора ставит под вопрос правомерность "субъективного" расширения исследуемого понятия, становящегося возможным за счет привлечения психологических категорий, что подтверждает следующий тезис: "Хотя для человека-практика изменения объектов происходят всегда в деятельности и являются ее продуктами, он должен теперь взглянуть на них как на естественные процессы, происходящие независимо от его деятельности и подчиняющиеся своим внутренним механизмам и внутренним законам" [186, с.56].

Если логический анализ, приводившийся выше, позволил констатировать вариативность рассматриваемого определения, то сведение перечисленных определений в исторический ряд дает возможность отметить факт того, что перечисленные категории вошли в определение в период "расцвета" предметной системы преподавания (конец 70-х – начало 80-х гг. XX в.) и отражали, по всей видимости, строгую регламентацию методов учебно-воспитательной деятельности (что, собственно, и дало повод Ледневу В.С. охарактеризовать такой подход как инвариантно-деятельностный). Таким образом, историческая вариативность определений позволяет конкретизировать области для поиска фактических материалов, характеризующих процесс развития изучаемого учебного предмета.

Обращаясь к работам российских теоретиков физического образования, отметим, что в их тезаурус входят словосочетания, близкие по значению к рассматриваемому (например, "предмет преподавания", "предмет обучения",

"систематический курс", "учебная система"). Так, к примеру, одна из монографий Бутовского А.Д. имела название "Телесные упражнения как предмет преподавания" [14] (в следующем издании том был переименован - "Что такое физическое образование. Методика." [15]). В приведенных изданиях Бутовский А.Д. представлял гимнастику "как предмет обучения" следующим образом: "... учебная система телесных упражнений...", которая "обработана не для палестры и не для стадиона, а для тех сравнительно очень тесных помещений, в которые заключена наша учебная жизнь со времени средневековой школы: для классной комнаты, для школьной залы, в лучшем случае – для училищного плаца...", и "...совсем не включает в себе того принципа борьбы и состязания, которым насквозь была проникнута гимнастика Древнего мира..." [15, с.4]. Значительным дополнением к приведенному определению является замечание автора о продолжительности урока гимнастики: "...часовая продолжительность... вызывается не столько потребностью именно часовой физической работы (в зависимости от рода работы урок мог бы быть и длиннее и короче), сколько необходимостью дать такую же продолжительность уроку гимнастики, как и урокам учебных предметов" [15, с.37].

Таким образом, в сочинении Бутовского А.Д. приведены некоторые признаки учебного предмета, которые можно представить в следующем виде:

- системность (систематичность) элементов содержания;
- адаптированность элементов содержания к условиям учебных заведений и задачам образования;
- униформизм (с прочими элементами содержания образования) в способе реализации (урок).

Признак, отмеченный выше как системность (или систематичность), постоянно указывался и Лесгафтом П.Ф. и Бутовским А.Д., который, раскрывая содержание физического образования, не прекращал напоминать, что это "систематический курс" (см., например, [98, с.155, с.157...]). Конструируя содержание и методику преподавания физического образования, автор,

безусловно, ориентировался на общие закономерности построения учебных предметов, о чем говорят следующие замечания:

1. "Как при изучении каждого предмета приходится начинать с элементов, так и при руководстве физическим образованием приходится начинать с тех элементов движений, из которых слагаются все наши действия" [98, с.205].

2. "Применяемый... метод – общий как при умственном, так и при физическом образовании; он состоит... в разъединении (дифференцировании) производимых движений и действий и в сравнении их между собой" [98, с.212 – 213].

В аналогичном контексте интересно замечание Лесгафта П.Ф. о том, что "...педагоги обыкновенно и не подозревают о существовании физического образования; в лучшем случае они говорят о необходимости в школе гимнастики, т.е. физических упражнений с санитарной точки зрения, чтобы развить здоровое тело..." [98, с.205]. Здесь конкретизируется второй из приведенных выше признаков учебного предмета, а именно адаптированность к задачам образования. Сравнивая работы Бутовского А.Д. и Лесгафта П.Ф., констатируем (вслед за множеством исследователей), что эти авторы изложили основы теории физического образования и выступили сторонниками образовательного характера физического воспитания, для реализации которого требовалось конструирование соответствующего учебного (или какого-либо другого) предмета. Последнее утверждение требует дополнительного обсуждения по следующим причинам: а) в отечественной педагогической практике имел место прецедент подразделения предметов на образовательные и воспитательные, причем изучаемый предмет был отнесен к разряду воспитательных [34]; б) понимание образования как единства обучения, развития и воспитания не отрицается ни одним из отечественных ученых.

Таким образом, задается еще один аспект предстоящего исследования, а именно анализ исторических изменений ориентированности изучаемого предмета относительно предложенного выше ряда: обучение – развитие –

воспитание. Учитывая, что наименование изучаемой деятельности, соответствующей учебному предмету, в рассматриваемый период времени неоднократно изменялось и приобретало различные смысловые оттенки, в дальнейшем имеет смысл именовать ее как "деятельность в сфере физического образования". Данное наименование представляется наиболее емким для изучаемого периода и генетически исходным по отношению к таким своим аналогам, как "физическое воспитание" и "физическая культура".

Констатируя практически не изменившееся понимание значения анализируемого понятия современными теоретиками в сфере физического воспитания, отметим тем не менее следующие нюансы. Карпушко Н.А. (1992) употребляет словосочетание "учебный предмет" в связи с анализом учебных планов¹, чем определяет его место в содержании и структуре организации образования. Хан Н.А. (1989), не используя понятия "учебный предмет", в своей монографии практически сводит теорию физического воспитания и физической культуры к "теории урока физической культуры" [180]. Не унифицируя взглядов двух этих авторов, заметим, что они иллюстрируют монополию предметной системы преподавания в сфере физической культуры.

Исследуя проблемы содержания учебного предмета «Физическая культура», Яруллин Р.Х. выделил четыре принципа, обуславливающих отбор содержания данного учебного предмета, и четыре критерия этого отбора [187]. Для предстоящего анализа значительны предложенные Яруллиным Р.Х. принцип учета содержательной и процессуальной сторон обучения при формировании и конструировании содержания названного учебного предмета и критерий соответствия содержания учебного материала имеющейся материальной и учебно-методической базе современной школы.

Наибольшей обобщенностью в сфере образования по физической культуре отличаются взгляды на учебный предмет «Физическая культура» Матвеева А.П. (1997). Названный автор считает, что целостность учебного

¹ "... ясно очерчен круг специальных систематизированных знаний, назван общий перечень навыков по каждому учебному предмету и на определённый отрезок учебного времени" [84, с.26].

предмета «Физическая культура» определяется единством взаимодействия знаний, способов и ценностных ориентаций, предстающих в качестве социокультурных образцов [107, с. 53]. Согласно предлагаемой Матвеевым А.П. модели, изучаемый учебный предмет включает в себя информационный, операциональный и мотивационный компоненты. Информационный компонент – это теоретические (категориальные) знания, методические (функциональные), практические (персонифицированные) [107, с. 80 – 81]. Операциональный компонент рассматривает движения, двигательные действия, виды физкультурной деятельности [там же, с.81 – 85]. Мотивационный компонент ориентирован на психофизические свойства, физические способности, физические качества [там же, с.85 – 86].

Упомянутые выше взгляды на природу учебного предмета и примеры использования одноименного словосочетания демонстрируют отсутствие единой точки зрения на изучаемое явление. Соответственно логичным представляется допущение о существовании некоторого множества методологических подходов к его исследованию. Отметим, что в изученных источниках обсуждаемые подходы изложены фрагментарно, из чего напрашивается вывод об их неразработанности. Так, Пантина Н.С. подчеркивала то, что "учебный предмет, взятый в качестве объекта исследования, является сложным комплексным образованием", которому "необходимо произвести расчленение на относительно самостоятельные, функциональные целостные звенья и определить типы связей между этими звеньями" [112, с.18]; Кудряшев Н.И. отмечал, что "исследовательская работа по определению содержания образования... должна заключаться и в том, чтобы изучались тенденции идеологического общества в целом" [там же, с.18]. В связи с этим следует упомянуть приведенное ранее предположение Лернера И.Я. о пути исследования, логически противоположном историческому развитию представлений о содержании образования [96, с.139]. Последнее замечание объясняет нелогичность использования подобной методологии (осуществленной в рамках инвариантно-

деятельностного подхода) в историко-педагогическом исследовании. С другой стороны, обсуждаемый тезис подразумевает исторически сложившееся различение понятий "предмет учения" и "учебный предмет".

Действительно, многие из перечисленных определений понятия "учебный предмет" по смыслу не согласуются с подлежащим в данном словосочетании ("предмет" – деятельность, процесс...). Следует подчеркнуть, что и в работах по философии данная проблема представляется одной из самых трудных, что отчасти обусловлено различием в понятии "предмет". Так, Ильенков Э.В., размышляя о соотношении деятельности и знания², употреблял понятие "учебный предмет" в кавычках для того, чтобы развести его по смыслу с понятием "предмет". Он соглашается с тем, что "знание в точном смысле этого слова есть всегда знание предмета", который представляется "определенной системой явлений", но предостерегает от "легко" возникающего представления об «особого рода деятельности соотнесения знания и предмета как двух разных, отличных от самого человека, "предметов"...» [77, с.381]. В результате возникновения такого представления, по мнению Ильенкова Э.В., знание задается человеку в неадекватной форме³. Далее автор подвергает критике дидактику, которая, с его точки зрения, вместо "деятельности, изменяющей предмет, а не образ его", предлагает "учебную деятельность", сводящуюся к "процессу усвоения готового знания, готовых сведений, готовых представлений, т.е. осуществляющуюся как деятельность оречевления готовых образов и обратно "визуализации" словесно оформленных представлений" [77, с.387]. Приведенные здесь критические замечания имеют, безусловно, значение для педагогики, но оставляют

² А также знания и его предмета, который рассматривался автором как "реальность, данная в созерцании" [77, с.381].

³ В заданном аспекте интерес представляет критика (со стороны Ильенкова Э.В.) программы неопозитивистов, которые подставляют "на место действительной проблемы знания – как знания (познания) предмета, не только существующего вне языка, но и независимо ни от какого языка в самом себе организованного, – задачу словесного оформления словесно неоформленного материала, причем этот последний... можно словесно оформлять... либо правильно, либо неправильно. А «правильно» – значит по правилам наличного языка" [77, с. 382].

открытым вопрос о корректном описании деятельности в сфере обучения и воспитания с позиций теории деятельности. Придерживаясь мнения о том, что проблема учебного предмета не является монополией только дидактики, предлагается использовать в качестве составляющей методологических основ предстоящего исследования ряд положений теоретической концепции педагогической деятельности Щедровицкого Г.П. [186].

Наравне с изложенными ранее положениями необходимо отметить неоднократно повторяемое им замечание о различии "между теми педагогическими знаниями, которые нужны для построения самой деятельности обучения, и теми, которые используются при создании новых средств учения и обучения" [186, с.32]. Настоящее замечание можно отнести к вопросу о приоритете дидактики в проблеме учебного предмета. В контексте проводимого исследования особого внимания заслуживает описанное Щедровицким Г.П. исторически обусловленное изменение структуры педагогической деятельности. Так, обсуждая трансляцию данного вида деятельности как передачу "тех знаковых образований, которые использовались при построении деятельности в качестве средств и орудий" [186, с.36], он выделяет моменты появления в ней новообразований⁴. С нашей точки зрения, процитированный фрагмент во многом объясняет несостоятельность одних формулировок понятия "учебный предмет" и семантическую нелогичность других, поскольку реальное содержание рассматриваемого явления в ходе его развития пришло в некоторое противоречие с языковым оформлением его имени. Это явление, существующее объективно и вне зависимости от того, используется теоретиками соответствующее понятие или нет, в значительной степени отделилось в своем смысловом значении от того, что понимается под такими терминами, как "предмет учения" и "содержание образования", и

⁴ "...Учебные средства заменяют те продукты и вещественно-знаковые средства деятельности, которые раньше транслировались непосредственно... и становились объектами обучения. С появлением специальных учебных средств деятельность учения преобразуется в учебную деятельность, которая уже не пересекается с деятельностью обучения, а... выступает как включенная в нее или...управляемая ею" [186, с.39].

стало принадлежать (как справедливо отмечают многие авторы) к категории средств и орудий.

Таким образом, складывается представление об учебном предмете, как о средстве воспроизводства учебно-воспитательной деятельности, и это положение оказывается в некотором противоречии с приводившимся ранее высказыванием Логвинова И.И. о том, что учебный предмет есть средство расширенного воспроизводства человечества. По всей видимости, последняя функция относится к системе образования в целом. Данное представление об учебном предмете обусловило основное направление его исследования, а именно изучение соотношения педагогических условий деятельности и дидактических методов их реализации в ходе развития учебного предмета как средства воспроизводства педагогической деятельности.

При историческом исследовании обсуждаемого явления мы изучаем не деятельность в чистом виде, а ее знаковое оформление, что подразумевает "репрезентацию объектов изучения в моделях и понятийных описаниях, обслуживающих данные модели" [186, с.203], поэтому логичным представляется применение системы исследовательских методов, разработанных Розиным В.М. в рамках рассмотренной ранее концепции Щедровицкого Г.П. [186, с.202 – 219]. Осуществляя ссылку на данный источник, изложим последовательность применения упомянутых методов, названных Розиным В.М. "методом логико-эмпирического анализа развивающихся систем знаний" [там же, с.202]:

- 1) выделение эмпирического материала и эмпирического знания;
- 2) приведение в соответствие понятий, в которых описан эмпирический материал, или понятий, в которых задан новый объект изучения, с понятиями, обслуживающими схемы, имеющиеся у исследователя в старых предметах;
- 3) соотнесение эмпирического материала со схемами (каждому элементу схемы ставится в соответствие элемент расчлененного эмпирического

материала)⁵. Согласно предлагаемому методологическому подходу к проблеме учебного предмета намечается теоретическая область историко-генетического анализа, в которой исследуемое явление проявляется объективно в деятельности государственных органов управления по обеспечению и организации учебно-воспитательной деятельности. Предметный же слой исследования предполагает сравнительный анализ программ по изучаемому учебному предмету и отчетов учебных заведений о содержании учебно-воспитательной деятельности.

Пилотажный контент-анализ архивных источников, содержащих данные по осуществлению физического воспитания в учебных заведениях Урала за 1889 – 1932 гг., а также изучение приведенных выше теоретических работ в сфере педагогики позволили создать представление о компонентах учебных предметов, необходимое для конкретизации их структуры. Такими компонентами являются:

- целевой компонент. Отметим, что при его анализе преимущественный акцент будет делаться на изучении программ, действовавших в рассматриваемый промежуток времени (Логвинов И.И.);

- содержательный компонент (Логвинов И.И.);

- реализационный компонент (Виданов Ф.А.).

Если первые два компонента достаточно характеризуются своими названиями, то последний требует дополнительного обсуждения в силу специфики изучаемого предмета. Ранее приводились варианты структуры учебного предмета в зависимости от их места в содержании образования (разработаны Журавлевым И.К., Зориной Л.Я. [67]), но предварительный анализ программ по учебному предмету, действовавших в рассматриваемый

⁵ Автор отмечает, что "в случае моделирования развивающихся объектов необходимо... наложить все выбранные, развернутые и построенные схемы на эмпирический материал в строго определенной последовательности, определяемой сложной структурой развивающегося объекта" [186, с.205], и предлагает на этом этапе переход к псевдогенетическому методу, обосновывая этот шаг тем, что в распоряжении логики нет схем, учитывающих процесс свертывания структур в ходе развития объекта.

период [79, 132, 133, 140, 142], показал, что в процессе развития предмета его содержательный компонент претерпел значительные изменения и что, соответственно, не логично относить комплекс вспомогательных знаний (как это делает упомянутый выше автор) к процессуальному блоку. Кроме того, схема Журавлева И.К. не учитывает таких важных в процессе начального развития изучаемого учебного предмета моментов, как квалификация преподавателя и материальные условия (зал для занятий, снаряды, площадка, пособия) учебного заведения.

В соответствии с вышеизложенным реализационный компонент в настоящем исследовании рассматривается в таких составляющих, как формы организации процесса, квалификация преподавателя, материальные условия. Более того, заметим, что две последние составляющие (квалификация преподавателя и материальные условия учебного заведения) задают в современных условиях поле, определяющее разработку и осуществление вариативного компонента государственного стандарта по учебному предмету "Физическая культура" [53].

Выделение названных компонентов в качестве основы для анализа процесса развития учебного предмета на Урале обусловлено следующими моментами. Во-первых, разработанностью представления об этих компонентах в рамках инвариантно-деятельностного подхода. Во-вторых, логикой историко-генетического анализа в последующих исследованиях процесса *становления учебного предмета «Физическая культура» в школах Урала в 1932 – 1991 гг.* Обозначенный процесс разворачивался в условиях расцвета инвариантно-деятельностного подхода к проблеме учебного предмета. В-третьих, лишь в ходе дальнейшего становления учебного предмета из реализационного компонента выделился процессуально-методический компонент. Вследствие приведенных замечаний мы приняли за основу для анализа компонентов учебного предмета на этапе его начального развития (1889 – 1932) разработанные в инвариантно-деятельностном подходе целевой, содержательный и реализационный компоненты.

Обращаясь к функциям учебного предмета, можно было бы выделить в чистом виде учебную и воспитательную функции его, но учитывая при этом, что при изучении реального процесса педагогической деятельности имеет смысл обсуждать лишь приоритет той или иной функции (данное положение отчасти подтверждается тем, что большинство ведущих теоретиков в сфере педагогики избегают отчетливой дифференциации дидактической и воспитательной деятельностей. Например, Щедровицкий Г.П. ведет речь об "учебно-воспитательной деятельности" [186], а Леднев В.С. использует термин "образование", подразумевая под ним единство обучения, развития и воспитания [93, 94]).

Следует также обратить внимание на смежные с понятием "учебный предмет" понятия "образовательная область" и "образовательный комплекс". Отметим, что первое из приведенных понятий введено в научную лексику сравнительно недавно (Методическое письмо федерального Министерства образования № 351/11 от 03.04.1995, № 997/11 от 01.09.1995) и имеет более широкий смысл, нежели понятие "учебный предмет"⁶. С нашей точки зрения, "образовательная область" представляет собой подсистему элементов содержания образования, объединенных общими целями-ориентирами, которая включает в себя соответствующий учебный предмет.

Понятие "образовательный комплекс" вводится в связи с описанием практики физического воспитания (или образования) в 1910 – 1915 гг., когда одновременно реализовывалось несколько учебных предметов, находящихся в рамках концепции "Физических упражнений", но не объединенных какими-либо программно-нормативными документами. Таким образом, данное понятие также более широко по смыслу по отношению к понятию "учебный предмет", но призвано отобразить как механистичность объединения своих элементов, так и наличие среди составляющих более чем одного учебного предмета. Тогда "образовательный комплекс" есть сумма однородных

⁶ «...Образовательная область "Физическая антропология", которая включает в себя предмет "Физическая культура"» [186, с.6]. Здесь и далее в цитатах сохраняется орфография первоисточника.

элементов, в том числе и учебных предметов, объединенных видом деятельности, но направленных на решение различающихся задач.

Обсудив основные понятия, используемые в данной публикации, и методы исследования учебного предмета, перейдем непосредственно к изучению эмпирических источников.

1.2. Внедрение эмпирического учебного предмета «Гимнастика» в образовательный процесс средних учебных заведений (1889)

В начале XIX в. вышел ряд постановлений вновь организованного Министерства народного просвещения (МНП), которые позволяют в настоящий момент определить место "гимнастических упражнений" в учебном процессе училищ и гимназий того времени, а также статус учителей, их преподававших. Так, в Постановлении "Об устройстве училищ" от 24 января 1803 г. в п. 35 (гл. II) говорится о том, что "сверх штата могут быть присоединены Учителя гимнастических упражнений" [140]. В более позднем Постановлении "Об уставе Гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов: Санкт-Петербургского, Казанского и Харьковского" от 8 декабря 1828 г. в п. 277 сообщается о том, что "учителя музыки, танцевания и фехтования не считаются в Государственной службе и, кроме определенной за обучение платы, не пользуются никакими преимуществами" [141]. Далее доводится до сведения, что "танцевание и фехтование" проводится в пансионах⁷. Таким образом, в рассматриваемое время были созданы предпосылки для осуществления внеурочной учебно-воспитательной деятельности в сфере физического образования (в современном понимании этого словосочетания). Рассматриваемый вид внеурочной учебно-воспитательной деятельности можно описать следующими

⁷"Воспитанники обучаются оным в свободное от учения в гимназии время по назначению директора" [там же].

характеристиками: отсутствие в учебных планах школ, неопределенность по содержанию, необязательность в осуществлении; но в аспекте проводимого исследования этот эмпирический опыт можно оценивать и как эксперимент, поэтому с целью сохранения логики дальнейшего анализа, определим его в качестве *"эмпирического экспериментального элемента в системе образования"*. Под эмпирическим экспериментальным элементом мы подразумеваем абсолютно новый элемент системы образования, введенный с целью получения эмпирического опыта.

В то же время в российской системе образования уже имелся некоторый опыт организации изучаемого вида деятельности, отражение которого в соответствующей документации предоставляет эмпирический материал для изучения элементарной формы учебного предмета. Упомянутая деятельность разворачивалась в кадетских корпусах с 1732 г. [2], а позднее и в привилегированных учебных заведениях, имевших смешанный статус (подразумевается Царскосельский лицей, который будучи гражданским учебным заведением рассматривается некоторыми авторами в ряду кадетских корпусов [2, с.26]).

Не задаваясь целью конкретизации ведомственной принадлежности названного лицея, отметим, что именно для этого учебного заведения впервые МНП России был определен исследуемый "предмет учения"⁸. Предполагалось, что гимнастические упражнения должны были проводиться в промежутках между 17 и 20 часами⁹. В разделе [140, ч. I, гл. I, F] "предмет учения" вносился в начальный и окончательный курсы в Лицее. Далее в "Расположении часов" [140, гл. III] чистописание и рисование отделялись от "гимнастических упражнений", что позволяет более точно определить содержание этого

⁸ Постановление о Лицее (Царскосельском) от 12 августа 1810 г.. Часть I. Глава I...23...F. Изящные искусства и гимнастические упражнения: чистописание, рисование, танцевание, фехтование, верховая езда, плавание [140].

⁹ "В 5 - отдых, полдник, прогулка и гимнастические упражнения. В 8 часов - ужин, прогулка и повторение уроков... [там же].

понятия из текста как "танцованье, фехтованье, верховая езда, плавание" [там же], хотя "танцованье" стояло в этом ряду особняком¹⁰.

Основываясь на изложенном эмпирическом материале, анализируем предполагаемые компоненты учебного предмета.

Следует отметить отсутствие конкретизированного целевого компонента. Данная особенность его может быть объяснена узкой социальной ориентированностью содержания образования в лицеях на привилегированную аристократию, для которой содержание, в свою очередь, предмета "гимнастические упражнения" являлось перечнем традиционных двигательных умений. Естественно, что отмеченная традиционность будучи аксиоматической для адресата лицейского образования не требовала какого-либо целеполагания. В качестве еще одной интерпретации отсутствия целевого компонента (помимо недостаточного уровня развития педагогики и соответственно методики конструирования подобных программно-нормативных документов) предлагается следующая: невозможность установления вектора цели, поскольку обучение и воспитание аристократов можно смоделировать по формуле замкнутого воспроизводства "себя – для себя".

Содержательный компонент представляет собой лишь перечень двигательных действий, не имевший, судя по вариативности формулировок, конкретных ограничений. Хотя рассматриваемый перечень в своей оригинальной формулировке не дает оснований для выделения признаков его "педагогической адаптированности", сведения о преподавании гимнастических упражнений в кадетских корпусах позволяют определить эмпирическую структурированность содержания, выраженную в отмеченном выше отделении "танцованья" от "прочих гимнастических упражнений"¹¹. Таким образом,

¹⁰ "...Изящные искусства и гимнастические упражнения: а) Чистописание б) Рисование с) Танцованье и прочия упражнения, приспособленные к летам и времени" [140, . гл. XIV].

¹¹ В кадетских корпусах для учеников младшего возраста (до 9 лет) предполагалось изучение только ганцев, а фехтование, вольтижировка, верховая езда вводились с 4-го класса [2, с.32 – 35].

"предмет учения" обладал содержанием, эмпирически адаптированным к возрасту учащихся.

Реализационный компонент представляет собой ряд замечаний, касающихся методики преподавания. Так, в гл. IV "Способы учения" приводившегося выше "Постановления о Лицее" фигурирует фраза о том, что "на изящные искусства и гимнастические упражнения не можно постановить никаких общих правил" [140], но в пункте 67 той же главы отмечалось, что "метода их должна быть соображаема с летами, временем года и раскрытием физических сил" [там же]. Кроме того, в пункте 68 содержится замечание о том, "что часть сия ни в коем случае не должна иметь другого вида, кроме забавы и развлечения" [там же]. В анализируемом постановлении отсутствуют какие-либо требования к преподавателю, ученикам и местам проведения занятий, хотя, по данным В.В. Столбова (1989), в Царскосельском лицее был специальный зал, в котором проводились обсуждаемые упражнения. Несомненно и то, что к реализационному компоненту относится определение времени, отводимого для изучаемой учебно-воспитательной деятельности. В процессе сравнения ряда положений, отнесенных к реализационному компоненту, становится очевидным, что наиболее информативными являются положения, содержащие категорию "время". Причем "время" представляют две составляющие:

- текущее время, как время дня (время, выделяемое в "рописании"), время года;
- время, "материализованное" в возрасте ученика и "раскрытии физических сил".

Наиболее конкретизированным из выделенных составляющих в обсуждаемом постановлении представляется время, выделенное в "рописании" (как отмечалось выше, в промежуток с 17.00 до 20.00). Остальные временные составляющие выполняют, скорее, функцию установления связей внутри еще не оформившегося учебного предмета, нежели несут какую-либо информационную нагрузку.

На основании приведенного анализа эмпирического материала представляется возможность схематично отразить "предмет учения", который является исходным в генетическом аспекте, в историческом ряду учебных предметов. Предлагаемая схема соответствует "простейшей форме трансляции деятельности" (по Щедровицкому Г.П.), заключающейся в переходе из одной производственной структуры в другую людей – носителей деятельности [186, с.35].

Далее необходимо обсудить ставшее традиционным в отечественной педагогике положение о соотношении науки и учебного предмета применительно к уровню его развития, соответствующего "предмету учения". В предложенном аспекте следует констатировать лишь соответствие "предмета учения" взглядам того или иного мыслителя, педагога, поскольку "гимнастические упражнения" в изучаемый период времени не имели еще отражения в отечественной научной практике.

Обращаясь к европейской традиции гимнастики, отметим ее более глубокую дифференциацию относительно используемых средств в рассматриваемый исторический момент. Так, в книге Песталоцци И.Г. "Элементарная гимнастика" (1807) естественные движения детей и подвижные игры рассматривались как упражнения суставов ("для головы", "ног", "рук", "туловища") [92, с.156], которые могли быть средством усвоения комплексных движений, таких как фехтование, бег на коньках, танцы, игры. Гутс-Мутс И.К. в книге "Гимнастика для молодежи" также дифференцировал различные группы движений (прыжки, бег, метание, борьба, лазание и т.п.) [там же, с.158]. Европейские аналоги обсуждаемого "предмета учения", в отличие от приведенных выше систем гимнастики, относятся к XIII – XVII вв. (к аналогам можно отнести "семь рыцарских доблестей", объединявших в себе навыки военной прикладной подготовки и "умение танцевать, галантно вести себя и играть в шахматы" [117, с.107]; также малой дифференцированностью средств воспитания отличалась система Дж. Локка [101]), что говорит как о

низком уровне развития данного предмета в России, так и о малой его социальной востребованности.

"Транслятором" упомянутых идей на формирующийся учебный предмет стал Бецкой И.И., взгляды которого, по мнению Демкова М.И. (1898), "не отличались большою оригинальностью" и были "во многом заимствованы у Руссо и Локка" [59]¹².

Отмеченная выше низкая степень дифференцированности может быть интерпретирована и в другом аспекте, поскольку для всех видов деятельности, изложенных в "предметах учения" для изящных искусств и гимнастических упражнений, есть системообразующий элемент – все они так или иначе могут быть рассмотрены как двигательное действие. Необходимо подчеркнуть, что подобное системообразование как тенденция прослеживается в трудах российских ученых (например, генерал Бутовский А.Д., известный соавтор первой программы преподавания гимнастики для мужских учебных заведений России [153], помимо трудов, посвященных непосредственно проблемам физического воспитания, имел работы о музыке и пении, письме и почерке и т.д. [1]; наиболее высокая степень научности в реализации выделенного подхода наблюдается в трудах Бернштейна Н.А. [7, 8]) и в избранных общероссийских программах по физическому воспитанию (что будет обсуждаться ниже)).

Завершая обсуждение "предмета учения" "гимнастические упражнения", еще раз остановимся на следующих его особенностях:

- отсутствует целевой компонент;
- содержание примитивно структурировано в связи с возрастом учащихся;
- реализационный компонент информативно задается через категорию "время";
- отсутствует соответствующий научный предмет.

¹² И.И. Бецкой был главным директором кадетского корпуса с 1765 по 1784 г., а опыт деятельности данного корпуса учитывался при создании Царскосельского лицея [2].

Педагогические аспекты рассмотренного "предмета учения" представляются, прежде всего, в эмпирически оформленной концепции использования физических упражнений в качестве средства естественного, природосообразного развития, которая подразумевала единство интеллектуального, эстетического и физического развития (о чем говорит способ интеграции предметов учения) и основывалась на взглядах европейских просветителей. Приоритет концепции развития определял гуманную организацию педагогического процесса, носившего характер "забавы и развлечения" [140], и достаточно условно ограничивался временными рамками.

Следующим в хронологическом порядке является предмет "Гимнастика", отличающийся структурированным целевым компонентом, изложенным в "Инструкции для преподавания гимнастики в мужских учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения"¹³ от 25 апреля 1889 г. [79]. Молчанов С.В. (1991) дает следующие свернутые характеристики подробно представленным в названной инструкции целям: 1) физическое развитие учеников и профилактика болезней; 2) развитие свободы движений и целесообразной ловкости; 3) знакомство с воинской дисциплиной, формирование навыков совместных действий в упражнениях, предписанных "Уставом о строевой пехотной службе" [110, с.46].

Следует подчеркнуть, что три группы целей обсуждаемой инструкции могут быть охарактеризованы следующим образом: 1) специфические, 2) специфическо-педагогические, 3) прикладные. Специфические цели акцентировались на "физическом развитии ученика" и гигиеническом эффекте занятий гимнастикой. Специфическо-педагогические представляют особый интерес с точки зрения настоящего времени, поскольку, в отличие от современной ориентированности на комплексное развитие физических качеств, предполагали развитие "в детях свободы и целесообразной ловкости

¹³ Иногда используют другой вариант названия - "Инструкция и программа преподавания гимнастики в мужских учебных заведениях" [153, 154].

движений...", соизмерения "своих усилий с представляющимися сопротивлениями" [79]. Развиваемые таким образом ловкость и мужество рассматривались как основа нравственного воспитания.

Вообще, группа специфическо-педагогических целей заслуживает внимания и потому, что в ее содержании представлен синтез концепций физического воспитания Лесгафта П.Ф.¹⁴ и военной концепции физического воспитания. Мнение это основывается на сравнении рассматриваемой группы целей и "задач физического образования" Лесгафта П.Ф.¹⁵. Однако, отмечая сходство в подходах к движению человека, обратим внимание на различное толкование понятия "нравственность" в рамках этих концепций.

Принимая во внимание то, что обсуждаемое понятие в течение своей более чем вековой эволюции претерпело значительные изменения, и не задаваясь целью подробного анализа упомянутой эволюции, рассмотрим лишь некоторые составляющие современных вариантов его формулировки. В предложенном контексте обращают на себя внимание пассивная роль, отводящаяся индивидууму в системе отношений "мораль"¹⁶ (нравственность) – человек", и локализация нравственности в информационной сфере¹⁷, хотя и с оговоркой, оставляющей место нравственности в сфере деятельности¹⁸. Естественным представляется то, что с точки зрения процесса физического воспитания человека наиболее существенным является анализ системы "нравственность – поведение человека", причем в поведении наиболее реально

¹⁴ В советский период концепция П.Ф. Лесгафта оценивалась в очень широком диапазоне: "биологизм и механицизм" [73], "научная теория физического воспитания" [153], "гуманистическая идея физической культуры" [110].

¹⁵ Эти отношения представлялись им "в умение изолировать отдельные движения и сравнивать их между собой, сознательно управлять ими и приспособлять к препятствиям, преодолевая их с возможно большей ловкостью и настойчивостью; иначе говоря, приучиться с наименьшим трудом в возможно меньший промежуток времени сознательно производить наибольшую физическую работу или действовать изящно и энергично" [98, с.29].

¹⁶ "Мораль... – один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм..." [151, с.840].

¹⁷ "...Правила, определяющие нравы, поведение, духовные и душевные качества, необходимые человеку в обществе..." [116, с.375].

¹⁸ "А также выполнение этих правил, поведение" [там же].

поддающейся коррекциям составляющей видится объективное проявление поведения, выражающееся в сфере двигательной деятельности. Предупреждая возможное обвинение в примитивизации сущности нравственного воспитания через физическое, отметим, что выделенная область воспитательной деятельности сама находится на аналогичном уровне развития. Приняв к сведению изложенное, рассмотрим особенности понимания нравственного воспитания в намеченных концепциях физического воспитания.

Лесгафт П.Ф. считал, что, "различая в человеке две стороны – физическую и духовную, ...воспитание его разделяют на физическое и нравственное. Последнее состоит главным образом в выяснении понятий о правде, а также об уважении личности другого" [98, с. 298], выводя таким образом нравственность из сферы физического в человеке. В то же время обращает на себя внимание то, что в большинстве своих работ, посвященных физическому воспитанию и образованию, Лесгафт подчеркивал необходимость "выработать в человеке сознательное отношение к своим действиям, ограничить произвол их..." [98, с.22, 281, 298, 301 и т.д.], что, безусловно, может быть отнесено к нравственному воспитанию в предложенном аспекте. Приведенные слова Лесгафта перекликаются с высказанной Пироговым Н.И. идеей воспитания "внутреннего человека" в ученике¹⁹, и это обстоятельство позволяет интерпретировать синтез положений, высказанных двумя авторами, как концепцию интравертированной нравственности.

Под "интравертированной нравственностью" нами подразумевается сумма качеств отдельной личности, позволяющих ей путем реализации самодисциплины приводить свою деятельность в соответствие с общественными нормами (интерпретация слов Лесгафта П.Ф.), имея и сохраняя при этом собственные убеждения (по Пирогову Н.И.). В свете изложенного положения понимание нравственности, предложенное в

¹⁹ Судя по речи Лесгафта П.Ф., сказанной на торжественном заседании в память Николая Ивановича Пирогова 23 ноября 1882 г." [98, с.273 – 281], их взгляды во многом совпадали.

программе гимнастики, является диаметрально противоположным, что подтверждается активными выступлениями Лесгафта П.Ф. против введения в школе военных упражнений, которые, как он полагал, требовали "массовых, стадных действий" [98]. Анализ целей обсуждаемой программы дает основание рассматривать предлагаемые в ней строевые упражнения как внешнее дисциплинирующее средство.

"Экстравертированная нравственность", напротив, представляет собой перечень таких качеств, как свобода движений, ловкость (физическая), уверенность и мужество, которые внешне ограничиваются лишь воинской дисциплиной и патриотическим долгом.

Бутовский А.Д. (1890), принимавший непосредственное участие в разработке анализируемой программы, подчеркивал, что "...в заведениях всесословных, и в особенности в заведениях низших, ... основания фронтового и гимнастического обучения являются единственным средством для некоторой культуры внешних качеств ученика..." [16, с.12], и относил "внешнюю порядочность вообще"²⁰ к практическим воспитательным результатам преподавания рассматриваемого предмета. В связи с вышеизложенным следует отметить то, что Лесгафт П.Ф., концепция которого не имела половой детерминанты, именно в процессе критики военной концепции сформулировал свое представление "нравственного характера лица"²¹. Учитывая то, что понятия "правда" и "идейность" в российской исторической реальности оказались очень вариативными в своих значениях, следует обратить особое внимание на актуальность концепции экстравертированной нравственности в деле воспитания учеников мужского пола.

²⁰ В данное понятие автор включал вежливость и приличие, умение держать себя свободно, но вполне почтительно со старшими, внешние формы военного чинопочитания, жите по порядку [там же, с.12 – 15].

²¹ "Школа должна содействовать развитию внутренней дисциплины, умения служить правде и ограничивать произвол своих действий, все это связано с развитием идейности" [98, с.212].

Приступая к анализу утилитарной составляющей целевого компонента, необходимо подчеркнуть наблюдающуюся в ней преемственность отечественных традиций воспитания, преемственность, которая была исторически обусловлена развитием российской государственности. Военное дело являлось основной сферой деятельности свободного мужского населения на протяжении большей части истории России. Например, в договоре Олега с греками (911) упоминается о "великих боярах русских", и звание это Карамзин Н.М. интерпретирует как "достоинство, знак воинской славы" [82, с.55]. В связи с военной деятельностью объясняет возникновение крепостного права на Руси Соловьев С.М.: "Крестьянина прикрепили, чтобы он кормил помещика, ратного человека..." [152, с.628]. Реформы Петра расширили сферу приложения деятельности для свободного россиянина, но и роль армии в социальном отношении выросла пропорционально – всем дворянам приходилось нести службу, начиная с солдатского чина, а крестьяне, взятые в рекруты, автоматически освобождались от крепостной зависимости [182, с.77]. Необходимость военной практики объяснялась историками тем, что Московское государство, "будучи самым бедным из государств европейских", вынуждено было защищать "огромную пограничную линию" [152]. Роль военного дела отразилась во введенной при Петре I "Табели о рангах всех чинов воинских, штатских и придворных" [182], в которой упомянутые чины приведены к общему знаменателю. Исключительная роль военной практики способствовала становлению традиций военно-физической подготовки русского дворянства.

Традиция же государственной военной физической подготовки, впервые введенной при Петре в военных учебных заведениях (см. гл. 2), получила развитие в XIX в.²² Именно военное ведомство более других оказалось заинтересованным в использовании гимнастики как средства физической подготовки, которая начала культивироваться в русской армии с 1832 г. с

²² Наиболее подробный анализ деятельности военных учебных заведений содержится в монографии Алпатова Н.И. (1958) [2].

приглашением де Паули, шведа по происхождению, для подготовки учителей гимнастики военно-учебных заведений [73, с.10]. С переходом от рекрутчины к всеобщей воинской повинности²³ и последовавшим за этим сокращением срока службы выросли требования к военно-физической подготовке солдат [153].

Обусловленная военной реформой необходимость в оптимизации и концентрации военной подготовки, в свою очередь, стала причиной привлечения значительных интеллектуальных сил в учреждения военного ведомства. Так, при Управлении военно-учебными заведениями была организована школьно-гигиеническая комиссия, в состав которой вошли Эрисман, Лесгафт, Тарханов, Сикорский, Доброславин (известные как крупнейшие гигиенисты того времени) [73]. Таким образом, военным ведомством был определен объект для учебно-воспитательной деятельности, подлежащий предварительной военно-физической подготовке; этот объект включал юношей, состоявших в учебных заведениях и принадлежавших различным социальным слоям населения. Естественно, что такое навязывание объекта учебно-воспитательной деятельности породило в дальнейшем противоречие между военным ведомством и ведомством Министерства народного просвещения.

Сутью концепции учебного предмета "Гимнастика" стало расширение объекта военно-физической подготовки за счет снижения возрастной границы и осуществления, таким образом, допризывной подготовки. В то же время необходимо отметить место личности в рамках данной концепции – даже Лесгафт П.Ф., возражая против утилитарной ориентированности военных упражнений, отметил то, что в процессе их выполнения сохраняется роль индивидуальности²⁴.

²³ Проект военного министра Д.А. Милютин подписан Александром II 15 января 1862 г. [182].

²⁴ "Все военные упражнения имеют целью приучить к массовым действиям за счет индивидуальных проявлений человека..." [98, с.212].

Позже преемственность военных традиций проявилась и в организации "потешных" отрядов (1908 – 1910 гг.). Несмотря на ярко выраженный утилитарный характер этой организационной формы, отмеченной традиционности придавалось исключительное значение, и подтверждением настоящему тезису может служить наличие военно-подготовительных упражнений с ружьем, изучения рассыпного строя и основ разведки, занятий с "потешными" в содержании занятий физическими упражнениями последнего наследника престола Алексея [121].

Завершая обсуждение настоящей традиции, выделим еще раз положения, не утратившие актуальности в настоящее время:

- 1) сбалансированность личностной и утилитарной направленности концепции;
- 2) половая детерминация концепции (учебный предмет для мужских учебных заведений);
- 3) традиционность концепции.

По сравнению с рассмотренным выше "предметом учения", инструкция и программа преподавания гимнастики в мужских учебных заведениях обладала систематизированным содержанием – выделялись 5 отделов упражнений²⁵. Поскольку инструкция широко освещалась в специальной литературе [110, 153, 154 и др.] и подробно анализировалась (см., например, [73]), остановимся лишь на соответствии ее целевого и содержательного компонентов.

В предложенном аспекте обращает на себя внимание место строевых упражнений в обсуждаемой программе, так как они представлены в обоих компонентах, чего нельзя сказать о других отделах программы (в первой группе целей ссылки на отделы программы отсутствуют; во второй группе дается ссылка на гимнастику в целом; в третьей группе гимнастика

²⁵ Отдел 1. Строевые - проводятся по уставу о строевой пехотной службе. Отдел 2. Вольные упражнения, включая и подготовительные к прыжкам, ходьбе, бегу, фехтованию и плаванию. Отдел 3. Упражнения с подвижными снарядами: палки, мячи, деревянные шары. Отдел 4. Упражнения на неподвижных снарядах: козлы, параллельные брусья и др. Отдел 5. Игры [73, 79].

практически отождествляется со строевыми упражнениями²⁶). Такое проявление строевых упражнений в целевом компоненте и локализация их на первом месте в содержательном компоненте объясняют в некоторой степени то, что в практике преподавания преобладал обсуждаемый отдел содержания программы, хотя немаловажную роль в диапазоне применяемых средств играла квалификация преподавателя. Таким образом, утилитарная ориентированность целевого компонента проявилась, прежде всего, в иерархии структурирования средств предмета изучения.

Следует отметить, что структурированность данной программы отображает, во-первых, использование шведской и немецкой систем гимнастики в русской армии [73, 81, 153, 154 и т.д.], а во-вторых, пристальное изучение зарубежного опыта физического воспитания, осуществлявшееся под патронажем военного ведомства в целях физического воспитания учеников кадетских корпусов [там же; 2]. Следствием вышеназванных причин стало приближение первой отечественной программы по физическому воспитанию к среднему европейскому уровню путем адаптации наиболее зарекомендовавших себя в утилитарном аспекте европейских систем гимнастики.

Согласно "Инструкции..." [73] 1889 г. для низших учебных заведений предлагалось проводить гимнастику по 3 часа в неделю²⁷. В п. 24 той же инструкции сообщалось, что "в средних учебных заведениях, учительских институтах и учительских семинариях полагается для каждого класса или отделения не менее двух часов занятий в неделю..." [79]. По мнению Зеликсона Е.Ю. (1940), в обсуждаемое время получил распространение "типичный урок немецкой гимнастики" [73, с.17], проводившийся по

²⁶ "Гимнастика знакомит детей с первоначальными основами воинской дисциплины и дает им навык сообразовать свои движения с движениями товарищей так, чтобы общие построения были правильны и стройны..." [73, 79].

²⁷ Хотя в руководстве "Военная гимнастика" для начальных училищ с трехлетним курсом рекомендовались два варианта проведения уроков гимнастики: а) 4 раза в неделю по 30 минут на больших переменах; б) 2 раза в неделю {1-й день – строй; 2-й день – вольные упражнения}[73].

следующей схеме: 10 – 15 минут – строй; 10 минут – вольные упражнения; 10-15 минут – упражнения на снарядах или в беге с ходьбой.

В структурном аспекте программа преподавания гимнастики (1889) отличается следующими чертами: а) несоответствием, проявившемся в прямой ориентированности 3-й группы целей на 1-й отдел предлагаемых средств (строевые упражнения) – рис.1; б) подразумеваемым соответствием всех пяти отделов средств трем группам целей; в) директивным воздействием предлагаемым набором средств в системе "учитель – ученик" со стороны учителя; г) наличием способа оценки результатов занятий изучаемым

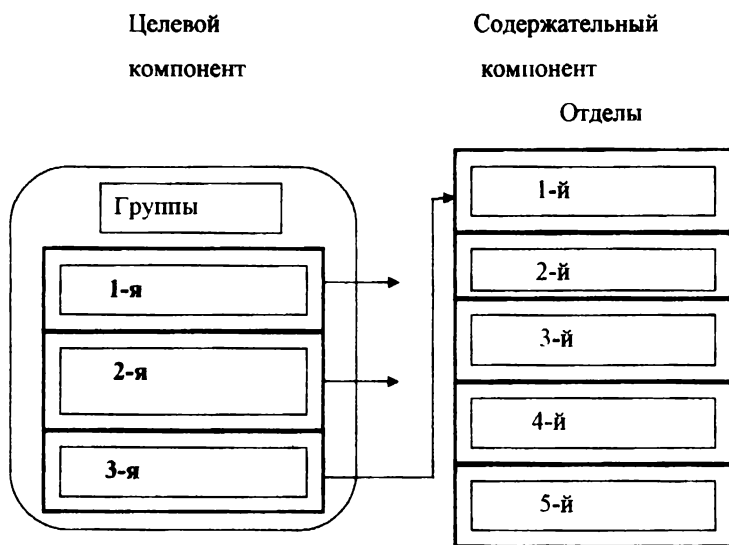


Рис. 1. Несоответствие целевого компонента содержательному в программе 1889 г.:

целевой компонент: 1-я группа – специфические цели; 2-я группа – специфическо-педагогические цели; 3-я группа – военно-прикладные цели;

содержательный компонент: 1-й отдел – строевые упражнения; 2-й отдел – вольные упражнения; 3-й отдел – упражнения с подвижными снарядами; 4-й отдел – упражнения на неподвижных снарядах; 5-й отдел – игры

учебным предметом (что, учитывая одноразовое применение этого способа в учебном году [73, 79] (см. прил. 2), может быть описано лишь как эмпирический случай установления обратной связи в системе "учитель – ученик"). В результате логико-эмпирического анализа данной программы были получены следующие представления о ее содержании и структуре, необходимые как для дальнейшего исследования, так и для создания графической модели.

Целевой компонент. Впервые представлен в программно-нормативных документах отечественной системы образования; не содержит дидактической составляющей (отсутствует цель обучения чему-либо). Утилитарная составляющая представляет интерес тем, что является, по сути, целью-ориентиром, определяя область военной деятельности.

Специфическая и специфическо-педагогическая составляющие оформлены как цели-результаты, т.е. включают в себя перечень ожидаемых эффектов (физиологических, психических, педагогических) от занятий гимнастикой. В специфическо-педагогической составляющей впервые декларируется педагогический результат – "гимнастика способствует нравственному воспитанию детей". Такая смешанная представленность целей отражает низкий уровень педагогической освоенности содержания гимнастики. По этой же причине предложенный в программе перечень целей может быть оценен как несовершенный с точки зрения структуры учебного предмета, определяемой совершенством связей между его компонентами.

Содержательный компонент. Включает в себя пять разделов, содержание которых не отражает какой-либо педагогической адаптации, поскольку физические упражнения, включенные в упомянутые разделы, проклассифицированы не по педагогическим, а, скорее, по внешним (биомеханическим) признакам.

Первое место, отводимое в содержании строевым упражнениям, подтверждает высказанное выше замечание об иерархии целей.

Действительно, в обсуждаемой программе утилитарная цель-ориентир должна занимать аналогичное место. В содержательном компоненте отсутствуют признаки структурирования по времени (нет подбора упражнений соответственно возрасту, времени года, части учебного года).

Реализационный компонент. Как показано выше, было осуществлено выделение определенного количества часов в учебную неделю, а также представлен перечень минимума гимнастических снарядов, сформулированы правила оценки деятельности учеников. В программе отсутствуют какие-либо требования к квалификации учителя.

Педагогические аспекты. Интересным для обсуждения представляется факт проектирования воспитательной деятельности в виде учебного предмета. Действительно, в рассмотренной программе присутствуют все компоненты учебного предмета, но логические связи как внутри компонентов, так и между компонентами отсутствуют. Так, рассматривая связи между целевым и содержательным компонентами, отметим непосредственное приведение в соответствие утилитарных целей и первого раздела содержания и эмпирическое приведение в соответствие специфических и специфико-педагогических целей всем разделам содержания. Что касается межпредметных связей или, если выразиться точнее, генетической связи с другими учебными предметами, то она наблюдается лишь в ограничении учебного времени для занятий гимнастикой и появлении оценочного аппарата.

Таким образом, проявляется противоречие в том, что, с одной стороны, на основании приведенного анализа имеется возможность доказать отсутствие "учебного предмета" (поскольку деятельность обучения в рассматриваемом случае не подразумевается), но, с другой стороны, представленные данные иллюстрируют "учебный предмет" именно как средство воспроизводства деятельности, а именно воспитательной деятельности, обладающей своей предметной областью, целевой ориентированностью и условиями реализации. Но если строить анализ в аспекте последнего тезиса, то очевидным представляется неправильный выбор

предмета деятельности, поскольку содержательный компонент представлен в виде предмета изучения. Наиболее корректным объяснением описанной ситуации будет следующее: рассмотренная программа иллюстрирует попытку дидактической адаптации педагогической деятельности, предметом которой являлись физическое развитие и нравственное воспитание юноши допризывного возраста. Таким образом, обсуждаемому виду деятельности искусственно предписывались педагогические нормативы реализации. Искусственный характер организации данного вида деятельности имел свои негативные и позитивные черты: если, с одной стороны, посредством оговоренного способа организации деятельности нивелировалась разница с другими элементами содержания образования и "Гимнастика" приобретала статус такого элемента, то, с другой стороны, ее дидактическая адаптация рассматривается нами, как результат копирования процесса подготовки солдат русской армии. Последнее говорит о приоритете интересов военного ведомства над целями системы образования.

В 90-е гг. XIX в. был опубликован ряд трудов²⁸, в которых имели место и структурирование содержания (классификация вольных движений, распределение упражнений по урокам у Бутовского А.Д.; классификация физических упражнений Лесгафта П.Ф.), и описание методов преподавания гимнастики, но оба автора не смогли сформулировать теорию обучения двигательным действиям и обсуждали преимущественно эффекты занятий физическими упражнениями. Более того, они были сторонниками использования термина "физическое образование", а Бутовский А.Д., как указывалось выше, отмечал искусственный, приспособительный характер организации преподавания гимнастики для условий учебных заведений.

Несмотря на отмеченную противоречивость в формулировании предмета педагогической деятельности, ее концепции и дидактической модели ее реализации, имеются все основания констатировать то, что "Гимнастика" смоделирована как *эмпирический учебный предмет* (эмпирически

²⁸ Бутовский А.Д. (1890) [15], Лесгафт П.Ф. (1892) [98]

скомпонованная совокупность компонентов учебного предмета), концепция которого содержит значительный и актуальный педагогический потенциал (нравственное воспитание мужчин; метод оценки деятельности учащихся).

1.3. Экспериментальный элемент системы образования «Физические упражнения» (1902)

Следующий по порядку программно-нормативный документ предлагал предмет "Физические упражнения" в комплексе мер, "имеющих целью урегулировать труд учащихся и содействовать правильному их физическому развитию" [142]. Упомянутые "Физические упражнения", их целевой компонент и концепция занимают особое место в отечественном опыте физического образования. Цели "упражнений" – "поддержание достаточного запаса энергии в нервно-мышечной системе, приучение к выносливости, выработка стройности, легкости и изящества всех движений, развитие ловкости, находчивости и разумной уверенности в себе" [142] – сформулированы очень компактно и оцениваются как специфические. В то же время обращает на себя внимание способ формулировки, который является необычным для российской традиции программ по физическому воспитанию²⁹. В обсуждаемом документе впервые для России приводится соответствие целей-результатов и содержания деятельности в физическом воспитании; ниже будет проиллюстрировано аналогичное соответствие в последующих программах. Столь устойчивая повторяемость описанного логического приема дает основания рассматривать его как методический прием в программном проектировании.

С другой стороны, обсуждаемый способ формулировки можно рассматривать еще, как минимум, в двух аспектах:

²⁹ " Основным целям физических упражнений – ... – всего более соответствуют ... " (далее следует перечень видов деятельности, относящихся к содержательному компоненту; будет рассмотрено ниже) [142].

а) как признание педагогической самооценности физических упражнений; педагогическая самооценность их обусловлена всем предшествующим опытом культивирования человеком двигательной деятельности. Приведенный тезис в совокупности с фактом локализации подвижных игр на первом месте в перечне физических упражнений могут рассматриваться как ориентация на английский опыт спортивно-игровой системы [92, 117, 153] физического воспитания, позитивные черты которой неоднократно подчеркивал Лесгафт П.Ф. (см., например, [98, с.271]). Отмеченная ориентация может быть, в свою очередь, определена влиянием бурного развития олимпийского движения, поскольку представитель Международного олимпийского комитета для России (1894 – 1900) генерал Бутковский А.Д. [183] принимал активное участие в подготовке программно-нормативных документов по физическому воспитанию в учебных заведениях [153];

б) эмпирический уровень научных знаний о методах достижения обсуждаемых целей. Особый интерес представляют целевые установки для "тех, кому доверено руководство школьной молодежью" [142]. Такое разделение целей (цели-результаты для учащихся и цели для руководства) опять-таки является необычным в отечественной традиции составления программ, как, впрочем, и их формулировка³⁰.

Как видим, в приведенной цитате понятие "здоровье" выводится на уровень общечеловеческой нравственности, а утилитарное использование здоровья личности остается на втором плане. Обращение же к общечеловеческой нравственности, поставленной выше интересов государства, является еще одним подтверждением влияния на данное постановление идей олимпийского движения. Впервые в практике

³⁰ "...Заботы о здоровье желательно соединить в сознании воспитываемых не с побуждениями чувственности или низменного себялюбия, а с понятием ответственности перед Богом и ближними, с постоянно развиваемым в юноше идеалом служения человечества нравственному порядку. Только при таком отношении школы к вопросу она подготовит людей, которые, с одной стороны, будут пригодны к плодотворной деятельности по состоянию здоровья, с другой же – окажутся способными поступить как следует в тех случаях, когда долг повелевает не шадить здоровья, ни даже жизни..." [142].

отечественного физического воспитания на уровне программно-нормативных документов оговаривается педагогическое воздействие на сознание учащегося. С другой стороны, синтез "идеала служения человечества нравственному порядку" и способности "поступить, как следует, в тех случаях когда долг повелевает не щадить здоровья, ни даже жизни" [142] может быть рассмотрен как характеристика утилитарности державного, мирового уровня, но такой анализ выходит далеко за рамки данной монографии, поэтому необходимо ограничиться лишь констатацией представленной возможности. Еще одним аспектом формулировки цели-ориентира представляется обращение к сознанию ученика (а также рекомендация "наводить воспитываемых на мысль" [там же, с.1081]), что оценивается как первое в отечественной практике проектирования программ проявление принципа сознательности. В целом обсуждаемая формулировка воспринимается в функциональном аспекте в качестве цели-ориентира.

Рассматриваемое Постановление МНП от 15 августа 1902 г. за № 21600 [142] значительно расширяло круг средств, используемых для физического воспитания учащихся. Согласно данному постановлению, особое место отводилось подвижным играм, но сохранялись и элементы военной гимнастики³¹. Помимо перечисленных, стабилизировавшихся элементов содержания предлагались "в качестве физических упражнений – коньки, лыжи, плавание и гребля, езда на велосипеде, фехтование, ручной труд, танцы, пение, обучение игре на музыкальных инструментах" [там же].

Для характеристики реализационного компонента представляет интерес ряд установок, которые в современном понимании могут рассматриваться как принципы реализации учебного предмета. Например, в п. 6, д сообщается о том, что "...физические упражнения не должны иметь принудительного характера и при пользовании ими следует строго сообразоваться с индивидуальными особенностями учащихся" [142]. Если соображение с

³¹ "Порядковые движения", "фронт, маршировка", "...для учащихся старшего возраста – упражнения на снарядах, производимые с надлежащей осторожностью" [142].

"индивидуальными особенностями учащихся" имеет аналог в современной практике как принцип индивидуализации [106, 155], то отрицание "принудительного характера" физических упражнений вновь следует признать оригинальным, хотя следующее в этом же пункте рассуждение об "элементе удовольствия" [142] рассматривается как традиционное для отечественной практики физического воспитания (см. "Гимнастические упражнения", п. 1.2.).

Заслуживает внимания и замечание о том, что "виды физических упражнений могут изменяться соответственно местным условиям, и поэтому педагогическим советам предоставляется свобода применять те или иные виды" [142]. Данное замечание воспринимается как новый этап по отношению к распространенной в уставах учебных заведений XIX в. фразы "если заведение имеет необходимые к тому способы" [142], а также как сохраняющее актуальность и имеющее аналоги в современных программах. Помимо рассмотренных педагогических характеристик учебно-воспитательной деятельности, в постановлении содержались и более конкретные организационные указания. Так, в п. 6, в говорилось о том, что физические упражнения "должны производиться ежедневно в продолжение около получаса, преимущественно в середине учебного времени и отнюдь не на первых и не на последних уроках". Как видим, жестких временных рамок не устанавливалось так же, как и не распределялось содержание в пределах времени, выделявшегося для занятий, что может быть объяснено новизной и соответственно методической неосвоенностью предлагаемого в постановлении содержания учебного предмета, а также отсутствием дидактических целей в настоящем постановлении. Следует упомянуть и содержание п. 6, б: "физические упражнения... должны проводиться под умелым руководством..., по возможности, на чистом воздухе, а в дурную погоду – во вполне приспособленных помещениях..." [142, с.1077]. На основании вышеизложенного анализа представляются следующие его итоги:

Целевой компонент. Изложена цель-ориентир – охрана и поддержание здоровья в процессе "служения человечества нравственному порядку" [142, с.1082]; оговорена необходимость разъяснения цели учащимся. Также представлены цели-результаты, приведенные в соответствие не только содержанию занятий, но и личности ученика (например, "развитие... разумной уверенности в себе" [142, с.1076]).

Содержательный компонент представляет собой значительно расширенный, по сравнению с предыдущими, перечень физических упражнений, видов спорта и присовокупленных к ним ручного труда, танцев, пения и игры на музыкальных инструментах. Подчеркнем то, что совокупность элементов упомянутого перечня может быть охарактеризована в качестве подбора, выполненного в соответствии с представлениями о физическом, нравственном и эстетическом воспитании и выходящего за рамки современного определения физической культуры. Впервые для российских программно-нормативных документов фиксируются признаки педагогической адаптации содержания по возрастному признаку и по медицинским (гигиеническим) показаниям: в гимнастике – разделение на младший, средний и старший возраст [142, с.1077]; фехтование – для старшего возраста, а "...езда на велосипеде... лишь с согласия училищного врача"; пение – для младшего и старшего возраста [там же, с.1078].

Реализационный компонент определял деятельность всего персонала учебного заведения по охране здоровья учащихся. Обращает на себя внимание то, что учителю отводилась достаточно пассивная роль наблюдателя и разъяснителя (для аналогичных функций предполагалось привлечение родителей [142, с.1078]), а декларируемые принципы соответствуют современному пониманию гуманизации образования. В рамках данного компонента определялось время проведения физических упражнений: как продолжительность деятельности и как место в "учебном времени" [там же, с.1077]. Важным в реализационном компоненте представляется новый уровень, подразумеваемый под "местными условиями": если в программно-

нормативных документах начала XIX в. в связи со словосочетанием "местные условия", как правило, рассматривался вопрос о преподавании гимнастики либо ее отсутствии, то в обсуждаемом документе в связи с местными условиями предлагалось варьировать содержание занятий.

В завершение анализа данного программно-нормативного документа следует охарактеризовать его в аспектах понятия "учебный предмет". Как уже указывалось ранее, предлагаемый перечень мероприятий предназначался для внеурочной деятельности, поэтому, несмотря на наличие целевого, содержательного и реализационного компонентов, нелогичным представляется определение обсуждавшегося ряда мер через упомянутое понятие. Согласно логике проводимого исследования предлагается именовать его *"экспериментальный элемент системы образования"* (новый элемент системы образования, введенный в сферу внеурочной деятельности с целью апробации воспитательного предмета «Физические упражнения»). Для построения схемы значимыми представляются следующие моменты:

1) обсуждаемый документ не предполагал какого-либо директивного, дидактического воздействия на ученика в процессе рассматриваемой деятельности: персонал учебных заведений и родители учеников должны были попечительствовать (к сожалению, в современном языке отсутствует более подходящее слово для передачи смысла описываемой деятельности) занятиям физическими упражнениями; таким образом, возникает представление о параллельной деятельности, о педагогическом взаимодействии (рис.2) (деятельность учеников в процессе выполнения упражнений и деятельность превентивная – оберегающая, опекающая и ориентирующая первую);

2) цель-ориентир приводится в окончании документа, что также является необычным для программ и подлежит соответствующему отображению на схеме.

В педагогическом аспекте экспериментальный элемент системы образования интересен тем, что представлял собой прообраз воспитательного предмета "Физические упражнения" [34], который предполагалось ввести в

ходе последующей реформы системы образования в дореволюционной России. Сами физические упражнения рассматривались как средство физического развития; подбор элементов содержательного компонента представлял собой средства физического, эстетического и нравственного воспитания.

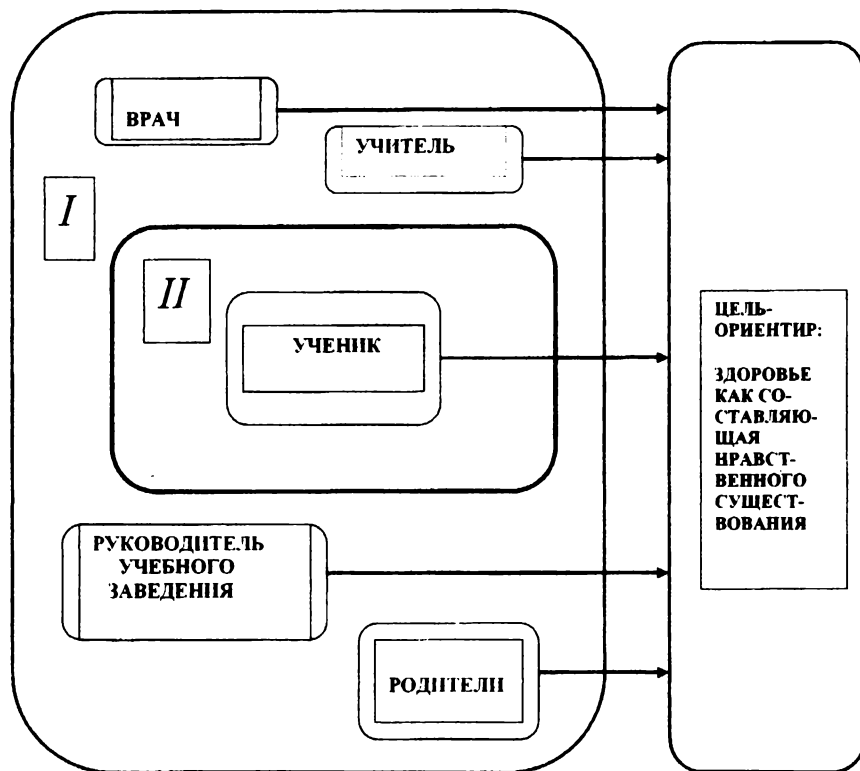


Рис 2. Модель педагогического взаимодействия в программно-нормативном документе 1902 г.:

I – педагогическая среда; II – «Физические упражнения»

Таким образом, структура модели педагогической деятельности определяла воспитательные приоритеты для названной деятельности. Необходимо отметить ведущую роль нравственного воспитания, что уже

становится традицией отечественного физического образования. Впервые был сформулирован предмет педагогического воздействия – сознание ученика; соответственно методы реализации педагогического процесса строились на принципе сознательности. Отрицательной чертой данной концепции представляется нивелировка половых различий учеников, хотя, с другой стороны, это могло быть обусловлено отсутствием ярко выраженной утилитарной ориентированности концепции. В целом в комплексе с "Гимнастикой", экспериментальный элемент системы образования "Физические упражнения" представляется наиболее гуманистичной и прогрессивной моделью педагогической деятельности в сфере физического образования.

1.4. Экспериментально-технологическая педагогическая модель соответствия целей и средств в разделе «О ритмическом воспитании» (1921)

При анализе целевого компонента учебного предмета "Физические упражнения" обращалось внимание на способ его формулировки, и с этой точки зрения аналогичный компонент раздела программ ГУСа (Государственного ученого совета) "О ритмическом воспитании" также обращает на себя внимание оригинальностью построения. Упомянутая оригинальность заключается в отсутствии целевых установок в чистом виде, хотя косвенно они формулируются. Если изучаемый компонент предыдущего из рассмотренных учебных предметов строился по формуле "основным целям... всего более соответствуют... (средства учебного предмета)", то в данном случае формула выглядит следующим образом: "К (средствам учебного предмета) относятся все те, которые имеют целью... (перечень)" [133, с.343].

Кроме того, в исследуемом разделе имеется перечень результатов занятий ритмическими упражнениями [133, с.341]. Учитывая, что цель есть "идеальное, мысленное предвосхищение результата деятельности..." [151, с.1480], имеет

смысл идентифицировать (хотя бы условно) эти два понятия; одной из возможных причин столь осторожного употребления понятия "цель" может быть повышение роли материализма в сфере науки (факт, ставший аксиомой в отечественной истории). Также следует подчеркнуть поясняющее предложение: "Таково влияние ритма самого по себе" [133, с.341]. Здесь наблюдаем подход, аналогичный проявившемуся в постановлении 1902 г., с той лишь разницей, что выше пришлось оговаривать "самоценность" физических упражнений.

Обсудив особенности способа формулировки целей-ориентиров применения ритмических упражнений, позволим себе интерпретировать их в современной форме:

1) развитие ритмического инстинкта (причем "ритмический инстинкт... знаменует собою непрерывное развитие ..." внутренних и внешних "волевых свойств", т.е. речь идет о выработке инстинкта);

2) "освобождение от собственного дефекта воли";

3) укрепление воли и повышение жизненной энергии;

4) становление "более определенного и активного, четкого в действиях и настойчивого в стремлении к намеченной цели" характера;

5) развитие способности к сосредоточению внимания, воспитание самообладания, внутренней и внешней дисциплины, упорядочивание работы "задерживающих центров и всей нервной системы";

6) эстетическое воспитание и введение "учащихся в область другого искусства" за счет придания "движениям одухотворенности и выразительности". Интерпретация по [133, с.341];

7) воспитание "сознания коллективности, чувства солидарности, способности и готовности жертвовать своим личным ради общего" [133, с.342].

В приведенной интерпретации очевидным становится отсутствие среди изложенных такой традиционной задачи физического воспитания, как развитие физических качеств; обращает на себя внимание то, что приоритет

отдается психическим качествам личности. Отметим также сформулированные под номером 7 основы нравственного воспитания, приведенные уже в соответствие с коммунистическими нормами (интересно, что "насилованному порабощению личности" противопоставлялось "радостное добровольное ее подчинение велениям музыки" [133, с.342]). Основным методом ритмического воспитания комиссия, созданная единой трудовой школой, признала систему Далькроза Жака [там же], идеи которого современные историки физической культуры относят к линии художественной гимнастики (приоритет отдается Дельсарту Франсуа) [81, 92, 117, 153].

В целом концепция преподавания ритмической гимнастики по методу Далькроза в изложении программ единой трудовой школы выглядит очень противоречивой. С одной стороны, этот раздел можно воспринимать как самостоятельное литературное произведение (например, эссе) о ритме, музыке и радости движения, но, с другой стороны, обращает на себя внимание лейтмотив о "внесении стройности, порядка и контроля в человеческий организм" [133, с.341 – 342]. Таким образом, концепция ритмического воспитания, декларируя относительную свободу последнего, предполагала использование средств, которые "сами по себе" должны были способствовать развитию в ученике качеств, необходимых для решения утилитарных задач строящегося государства. Очерченная противоречивость концепции обуславливалась, несомненно, динамичными перестроечными процессами во всех сферах деятельности государства, и сфере образования в том числе, а движение человека стало символом отмеченной динамики.

Интересным в намеченном контексте представляется факт прибытия в Советскую Россию одной из основоположниц гимнастики «модерн» Айседоры Дункан, приехавшей по приглашению В.И. Ленина и жившей в стране на протяжении двух лет (необходимо отметить, что последователи школы семьи Дункан выдвигали следующую идею: человек XX столетия благодаря механизации естественных условий и достижениям цивилизации потерял чувство здорового и самовыражающего движения) [92, с.191]. Такое

интенсивное внимание к движению человека на фоне сложных политических процессов (разрушение предыдущей государственной системы и поиск путей построения новой – см., например, [9]) отразилось и на мировоззрении русской интеллигенции³². С последней цитатой поразительно гармонируют вступительные предложения раздела "О ритмическом воспитании"³³.

Необходимо подчеркнуть, что процесс физического воспитания в единой трудовой школе не исчерпывался ритмической гимнастикой. Анализ программ 1921 г. позволил обнаружить ряд элементов интересующего нас вида воспитания и в других разделах. Так, помимо раздела "О ритмическом воспитании" [133, с.341 – 346], элементы, близкие физическому воспитанию, идентифицируются в объяснительной записке к программам по родному языку и литературе (игры [133,с.23]), в программах по естествознанию (тема "Человек" [133, с.158 – 159], в разделе "Эстетическое воспитание в единой трудовой школе" ("...свободно говорить, двигаться, слышать, видеть, действовать..." [133, с.307 – 308]), в разделе "Изобразительное искусство в трудовой школе" ("мускульно-осозательные процессы" [133, с.314]), в разделе "Драматизация в школе" (игры [133, с.331 – 332]).

Отметим также, что проиллюстрированное расщепление учебного предмета в рамках трудовой школы происходило на фоне нового для России "технического" подхода к труду, который, в свою очередь, подвергался изучению на элементарном уровне³⁴. В организованном по идее В.И. Ленина Центральном институте труда [80, с.10] работали ученые, научные изыскания которых обладали значительным потенциалом для многих отраслей деятельности человека. Особого внимания в этом аспекте заслуживают труды

³² Например, Е. Замятин, описывая работу станков, как "машинный балет", и задаваясь вопросом "почему танец красив?", дал следующий ответ: "потому что это несвободное движение, потому что весь глубокий смысл танца именно в абсолютной эстетической подчиненности, идеальной несвободе" [69, с.309].

³³ "Ритм как жизненная, всеобъемлющая и всепроникающая сила может быть и поэтому должна стать орудием воспитания. Ритмический инстинкт, выражающийся в способности к регулированному движению, имеющийся в силу физиологических законов в той или иной степени у всех живых существ, путем воспитания может развиваться и переходить в ритмическую сознательность" [133, с.341].

³⁴ Система Тэйлора, "психотехника" [80].

психолога Л.С. Выготского³⁵, психофизиолога Н.А. Бернштейна³⁶. Поскольку трудовая деятельность во всех ее проявлениях устанавливалась как центрирующий фактор для единой трудовой школы [135], понятным становится внимание Н.К. Крупской к проблемам психотехники [80, с.11, 43, 44], с одной стороны, и рассредоточение элементов физического воспитания по разделам программ [133] – с другой.

Наибольшее совпадение с логикой построения трудовой школы имела гигиеническая концепция физического воспитания, переживавшая в 20-е гг. пик мировой популярности [92].

Обобщенные представления о соотношении физического образования, физического воспитания и гигиены содержатся в монографии известного педагога русской эмиграции Гессена С.И.³⁷. Автор пытается определить специфическую цель физического образования и приходит к мысли о том, что "преодоление человеком его собственной телесной природы есть в своем роде бесконечная задача, отнюдь не совпадающая с нравственными, научными и художественными задачами воспитания тела" [47, с.360], на основании чего далее относит физическое воспитание к области "гигиены в широком смысле этого слова" [там же, с.362].

Обсудив генеральную концепцию учебного предмета и определив ее принадлежность к гигиеническому направлению, обратим внимание еще на одну возможность, которая предоставлялась за счет дезинтеграции

³⁵ В настоящее время признано, что его работы, как и труды Блонского П.П., могли стать значительным фактором развития дошкольной и школьной физической культуры (см., например, [110, с.57]).

³⁶ В своих работах Бернштейн Н.А. предвосхитил принципы кибернетики, заложил основы биомеханики спорта, теории обучения двигательным действиям, дал подробный анализ двигательного качества "ловкость", осуществлял консультации по вопросам, связанным с особенностями двигательной деятельности в условиях невесомости [7, 8].

³⁷ Говоря о том, что "физическое образование есть не что иное, как сочетание нравственного, художественного и научного образования в применении к телу человека, как к своему материалу, и что у него нет своей особой задачи, которая по ближайшему рассмотрению не разложилась бы на уже известные нам образовательные задачи", он добавляет, что "нет ни одного вида образования, который не предъявлял бы к телу человека определенных требований и, значит, ни одного отдела педагогики, в котором в той или иной форме не обсуждались бы вопросы образования тела" [47, с.359].

(разъединения) учебного предмета согласно концепции трудовой школы и распространения в гуманитарных науках экспериментального технического подхода. В сфере педагогики в обсуждаемое время последний проявился в виде педагогических технологий [128]; в сфере физического образования также имелись "спортивные технологии" [46]. Отметим, что в монографии Гессена С.И. имеется анализ "технического" аспекта физического образования, в результате которого автор делает вывод о том, что "не нравственная цель победы человека над находящимся в его расположении организмом, а чисто техническая цель максимального повышения жизненной энергии и физиологической работоспособности данного организма составляет специфическое содержание физического образования" [47, с.361] (таким образом, "физиологические цели" рассматривались с точки зрения "медицинской техники, как направленной на тело человека" [там же]).

Учитывая изложенное, следует подчеркнуть, во-первых, что анализируемый раздел "О ритмическом воспитании" может рассматриваться как педагогическая технология³⁸ в области физического воспитания, а во-вторых, то, что элементы учебного предмета, рассредоточенные по разделам программы, являлись составляющими содержания педагогических технологий, использовавшихся для решения иных задач единой трудовой школы.

Рассмотрим содержание (содержательный компонент), приводившееся в разделе программ ГУСа (1921) "О ритмическом воспитании" [133], в котором предлагалось 5 групп упражнений: 1) музыкально-ритмические; 2) волевые; 3) пластико-гимнастические; 4) выразительные; 5) ритмические игры, этюды, танцы и т.п. Далее в разделе рассматривались примеры упражнений. Так, для 1-й группы дано 6 примеров (музыкально-ритмические упражнения для развития ритмического инстинкта, чувства логического акцента, ритмической грамотности, памяти, чувства формы и фразы, творчества); для 2-й группы – 5 примеров (для развития задерживающих центров, быстроты

³⁸ См., например, определение: "...научное обоснование выбора операционного воздействия педагога на ребенка..." [128, с.8].

реакции, быстроты реакции с выбором, концентрации внимания – 2 примера); для 3-й группы – "ходьба, легкие прыжки, бег, упражнения для гибкости торса, для укрепления мышц рук, спины, грудной клетки". Отметим то, что в разделе содержится, как минимум, 10 ссылок на систему Далькроза Жака, а также то, что указан автор раздела (Александрова Н. [133, с.346]). Такого подхода к авторству в изучаемый отрезок времени (1889 – 1932) не наблюдалось в российской традиции создания программно-нормативных документов ни до, ни после обсуждаемых "Программ семилетней единой трудовой школы". Александрова Н. свободно определяла достаточное количество часов для занятий ритмической гимнастикой³⁹. Какие-либо указания о распределении упражнений в рамках урока отсутствовали, кроме примечания о том, что "все пять типов упражнений должны быть равномерно использованы" [133, с.343], и рекомендаций по их использованию в школьных праздниках⁴⁰.

Как уже указывалось выше, программа "Ритмическое воспитание" (1921) является, по всей видимости, авторской интерпретацией метода Жака Далькроза, который оценивал свой метод как "воспитание путем ритма ради ритма" [133, с.341]. Новаторство Александровой Н. по отношению к методу Далькроза выразилось в размыкании упомянутого выше "ритмического кольца" путем социализации ритмического воспитания (ориентирования его на воспитание "сознания коллективности, чувства солидарности"). Относительно же рассматриваемого ряда программ новшеством стало привнесение в отечественную практику конструирования программно-нормативных документов логики и технологии их построения, что также было заимствовано из системы Далькроза⁴¹. В заключение анализа раздела "О

³⁹ "В единой трудовой школе ритмика должна быть предметом занятий в течение пребывания ребенка в школе, только тогда ритмические навыки, действительно, смогут проникнуть в самую жизнь. Достаточно двух уроков в неделю" [133, с.343].

⁴⁰ "Ритмические выступления должны были бы стать неперменной частью программы" [133, с.346].

⁴¹ Приведем ключевое предложение, подтверждающее данный тезис: "Система Далькроза включает в себе сложную сеть бесконечных по количеству упражнений, преследующих самые разнообразные цели, поддающиеся подразделению на отдельные группы, объединенные общим характером" [133, с.343].

ритмическом воспитании", сформулированного в "Программах семилетней единой трудовой школы", выделим следующее: 1) в разделе "целевой компонент" был представлен в виде результатов предполагаемой деятельности, среди которых приоритет принадлежал развитию психических качеств личности; впервые в рамках отечественной традиции формирования программно-нормативных документов декларировалось эстетическое воспитание через физическое и определялось новое направление в нравственном воспитании; изучаемый "целевой компонент" индифферентен к полу учащихся; 2) способ формулировки раздела оценивается как педагогическая технология в сфере физического образования, что также представляет собой новизну в отечественной практике составления программ; указанная технология отражает новый уровень знаний о применении физических упражнений и логики их представления в знаковой форме; 3) концепция учебного предмета, как и его структура, соответствовали концепции единой трудовой школы на рассматриваемом этапе ее развития.

В графической модели раздела "О ритмическом воспитании" перечисленные особенности отражены в создании учителем технологического "коридора" (рис.3) в сфере ритма "самого по себе" [133, с.341], причем учитель не оказывает директивного воздействия на ученика, а организует технологию воздействия на него ритмическими упражнениями. Таким образом, технологический "коридор" – алгоритм применения ритмических упражнений, обеспечивающих заданный результат в сфере ритма «самого по себе».

Учитывая приведенный выше тезис о новизне в подходе к конструированию программы, а также то, что в следующем в историческом ряду учебном предмете данный раздел проявился лишь в качестве элементарной цели-результата, определяем его как *экспериментально-технологический элемент учебного предмета* (раздел учебного предмета, спроектированный на основании логической связи «средство – цель-результат» и введенный в сферу учебно-воспитательной деятельности с целью апробации). Для определенного таким образом элемента характерным представляется

именно методический, конструктивный аспект, поскольку в следующую программу был перенесен лишь метод конструирования и отчасти цели.

Педагогический аспект. В рамках проанализированного экспериментально-технологического элемента был определен отличающийся от аналога, представленного в предыдущей модели, предмет педагогического воздействия, в качестве которого стала рассматриваться психика ученика, подлежащая педагогическому программированию на уровне условных рефлексов.

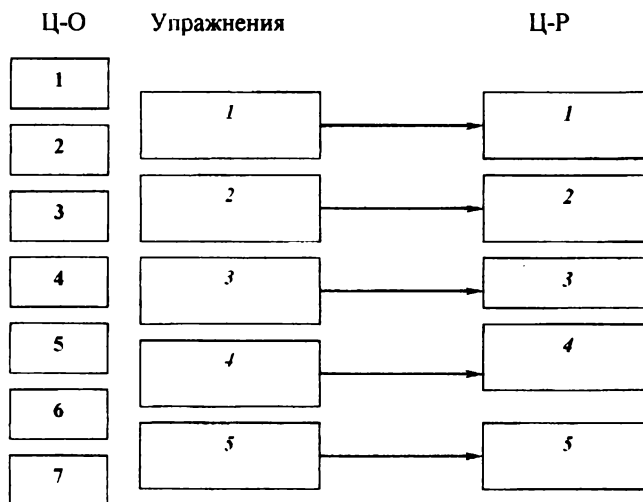


Рис. 3. Технологический «коридор» в сфере ритма в программе 1921 г.:

Ц-О 1 – 7 – цели-ориентиры с 1 по 7;

Ц-Р 1 – 5 – цели-результаты с 1 по 5

Такое методологическое препарирование личности предопределило последующую эволюцию субъекта педагогического воздействия в направлении, ориентированном на учеников, как массу однородных элементов. Столь кратко сформулированное замечание отражает тем не менее "педагогический коллапс", обусловленный значительными изменениями в социально-экономических условиях жизни общества, произошедшими в результате событий 1917 года.

1.5. Введение эмпирически-образовательного предмета «Физическая культура» (1927)

Следующие в хронологическом порядке "Программы и методические записки единой трудовой школы" [132], изданные в 1927 г., содержали программу предмета "Физическая культура" и отличались от рассмотренных ранее "Программ семилетней единой трудовой школы" [133] оформившейся иерархией целей, структурировавших программы всех предметов в соответствии с концепцией трудовой школы, которая к обсуждаемому времени приобрела более определенные конструктивные формы, в отличие от анализировавшейся ранее концепции 1921 г.

Во введении к рассматриваемому изданию формулировалась концепция единой трудовой школы, в которой декларировались "идея трудового воспитания"⁴², "идея комплексности"⁴³, "развитие активности"⁴⁴. Присутствие в обсуждаемом сборнике программ по труду, физическому воспитанию и художественному воспитанию позволяло авторам сборника говорить о том, что "впервые... даются для массовой школы программы полностью по всем разделам работы" [132, с.16]. Относительно физического воспитания сообщалось (в терминах Блонского П.П.), "что воспитание з д о р о в о й детской массы не менее важно, чем воспитание у м н о й детской массы" [там же].

Связь с концепцией трудовой школы подчеркивалась также непосредственно в "Программах по физической культуре"⁴⁵ [132, с.198 – 264].

⁴² Отмечалось, что "практическое ее осуществление выражается в связи физического труда с умственным и в связи образовательной работы с жизнью" [132, с.9].

⁴³ Под комплексной системой подразумевалось "отражение связей между основными жизненными явлениями (природа, труд, общество)" [132, с.11].

⁴⁴ "Помимо того, что активность, самодеятельность и т.д. относятся к тем качествам, которыми должен обладать гражданин Советского государства..., прямая задача школы – вооружить учащегося привычкой самостоятельно... продолжать образование путем самообразования" [132, с.13].

⁴⁵ "Наша школа I ступени, работая по программам ГУСа, в значительной степени отказывается от словесного метода и, вводя исследовательский и трудовой методы работы,

Целевой компонент был представлен в четырех составляющих, которые оцениваются следующим образом:

- 1) биологически-социальные цели [132, с.198, п. а];
- 2) санитарно-гигиенические [132,с.198, п.п. б, в];
- 3) социально-педагогические [132,с.198, п. г].

Цели, представленные под цифрой 1, определены именно таким образом, а не привычным словосочетанием "социально-биологические" в соответствии с порядком их изложения и смысловой значимостью (пункт "а) способствовать закономерному биологическому развитию растущего организма в целях создания здорового, работоспособного, биологически приспособленного к современной социальной среде поколения" [132, с.198]), которые иллюстрируют влияние педологических идей на теорию физической культуры и на обсуждаемую программу в частности.

Представленные как санитарно-гигиенические, цели подразделены в программах на соответствующие "навыки поведения" (пункт б) и "грамотность" (пункт в), что можно рассматривать как некоторое отступление от концепции трудовой школы (имеется в виду отказ от словесного метода преподавания), поскольку грамотность вряд ли может быть достигнута без передачи теоретических знаний вербальным способом (что и подтверждается далее в программе при перечислении методов "гигиенически-образовательной работы", среди которых значатся "художественный рассказ" и "чтение соответствующей литературы" [132, с.200]). В целом столь подробное освещение санитарно-гигиенических целей можно расценивать как продолжение традиций гигиенического направления в отечественной практике физического воспитания.

Социально-педагогическая цель⁴⁶ приобрела, по сравнению с программами 1921 г., более ярко выраженный идеологический характер

создает такой дидактический процесс, который является одновременно и средством физической культуры..." [132, с.199].

⁴⁶ "Способствовать воспитанию навыков коллективной организованности, выработки классовой солидарности и революционного самосознания" [132, с.198].

(использование слов "классовый", "революционный"), что отражает, с одной стороны, своеобразие изменения содержания понятия нравственности, а с другой стороны, иллюстрирует поступательное развитие целевого компонента в утилитарном направлении.

Следующий уровень целевого компонента соответствует средствам физической культуры, изложенным в программе. Первым по порядку рассматривается раздел "Естественные факторы (солнце, воздух, вода) и гигиенические навыки". Обратим внимание на то, что по объему изложения он уступает только разделу "Гимнастика" ("Естественные факторы ..." – 18 страниц; "Гимнастика" – 26 страниц), и на то, что он предлагается первым. Первое место данного раздела обуславливается как принадлежностью авторов к гигиеническому направлению [153, с.139], так и необходимостью привития гигиенических навыков в условиях сложной санитарно-эпидемиологической обстановки того времени.

Обращает на себя внимание факт ориентированности целей данного уровня на выработку "автоматических действий" и закрепление "условных рефлексов" в области использования гигиенических навыков [132, с.203], что совпадает с рефлексологической направленностью "Советской физической культуры", концепция которой будет рассмотрена несколько позже. Аналогичный подход к формулировке целей рассматриваемого уровня наблюдается во втором разделе "Подвижные игры", в котором представлено и рефлексологическое определение игры⁴⁷. Здесь же, на уровне средств учебного предмета, более значимо выступает его утилитарная направленность⁴⁸. Также в рассматриваемом разделе давалась социальная целевая установка в двух

⁴⁷ "Игра есть врожденная потребность организма ребенка, инстинкт, включающий ряд безусловных рефлексов, но на базе безусловных рефлексов в игре закрепляются непрерывно условные рефлексы, т.е. полезные в нашей общественной жизни" [132, с.220].

⁴⁸ Выделялся ряд функций организма (1) моторная функция, 2) органы восприятия, 3) внутренние органы, 4) нервно-мозговая деятельность), "развитие которых необходимо для подготовки к труду и к возможному участию в обороне страны" [132, с.220].

аспектах⁴⁹. Таким образом, авторы представляли как биологические и социальные цели игры, так и образовательные цели⁵⁰. Исходя из этих двух целевых аспектов предлагалось деление игр на две группы по "формам построения коллектива" в игре и по "преимущественному воздействию" игр на основные функции организма, но здесь же отмечалось, что, "исходя из того, что игры являются частью советской системы физкультуры, в них мы встречаем те же основные разделы, как и в гимнастике..." [132, с.222]. Этот момент иллюстрирует постепенное вытеснение гигиенической концепции из сферы физического воспитания школьников советской системой физической культуры (далее будет показано, что школы II ступени проводили занятия физической культурой и по программам СФК⁵¹).

В разделе "Гимнастика" подчиненность биологически-социальным целям проявлялась в том, что ее предполагалось использовать как для биологического воздействия на организм⁵², так и для социализации "естественных двигательных навыков", причем процесс обучения двигательным навыкам рассматривался опять же в двух аспектах: биологическом – "...обучать... с целью правильной их установки..." [132, с.229] и социальном, поскольку предлагаемые в программе навыки проклассифицированы по социальной значимости. Отметим, что социологическая классификация навыков имела ярко выраженный утилитарный характер⁵³. Вне социального (утилитарного) аспекта в данном

⁴⁹ "Стержнем данной установки, на котором закрепляются навыки общественности, т.е. условные рефлексы общественного человека, является коллективизм, характеризующий идеологию рабочего класса". "Второй основной момент... – содержание или фабула, отражающая окружающую общественную жизнь (труд, санитарный быт, советское строительство, классовая борьба) или знакомящая с природой" [132, с.221].

⁵⁰ "...необходимо давать детям в играх правильные сведения о явлениях природы, жизни животных и отношениях между людьми" [132, с.221].

⁵¹ СФК – Совет физической культуры.

⁵² "...воздействовать на отдельные стороны организма, "...способствовать правильному развитию формы тела и гибкости в суставах" [132, с.229].

⁵³ "Навыки организованного передвижения массы и ...средство воспитания ритма и дисциплины"; "свободное передвижение по любой местности"; "приемы нападения и защиты"; "навыки, позволяющие выполнять трудовые задачи"; "отыскивание, преследование, добывание и охота" [132, с.229 – 230]

разделе рассматривались лишь два элемента: подготовительные упражнения ("средство местного физиологического влияния" [там же, с.230]) и элементы пляски ("средство воспитания эстетического чувства и ритма, гибкости и пластичности движения..." [там же]).

Раздел "Спортивные развлечения" также имел свою иерархию целей. Его генеральная задача может быть подразделена на три составляющих: 1) воспитание нравственных качеств (смелость, решительность, сопротивляемость); 2) развитие физических качеств (выносливость, сила, ловкость, ритмичность); 3) переживание радости, восторженности и удовольствия [132, с.256]. Заслуживает внимания сохранение гедонистических целей (локализованных под п. 3) в общей линии становления программ по физическому воспитанию.

Далее по составным частям раздела сообщались варианты целеполагания. Например, для раздела "Катание на салазках" предполагалось "выявление смелости, находчивости и способности в удержании равновесия" [132, с.257]; для "Ходьбы и катания на лыжах" вариация выражалась в акценте на утилитарном характере данного развлечения ("является жизненным навыком, особенно необходимым в нашей стране" [132, с.258]); для "Бега на коньках" приоритетными определялись "повышенный обмен веществ" и "навык координированных и грациозных движений" [132, с.259]; для "Купания и плавания" оставались качества, описанные выше под № 1, 2; для "Катания на лодках" дополнительно ничего не сообщалось.

В заключении программы приводились "задачи врачебно-педагогического контроля в школе", сформулированные для школьного врача и представляющие интерес для настоящего исследования тем, что в них еще раз подчеркивался приоритет гигиенического направления. Интересно и то, что в данном разделе определялось главенствующее положение врача в вопросах осуществления физического воспитания⁵⁴. В целом столь подробное изложение целей можно

⁵⁴ Например: "Подготовка учителя к работе по физвоспитанию является первоочередной обязанностью школьного врача..." [132, с.262].

объяснить тем, что рассматриваемая программа предназначалась для неподготовленных педагогов, но с другой стороны, отмеченная подробность способствовала созданию оригинальной модели целевого компонента (а соответственно и учебного предмета), модели, которая и в настоящее время является, с нашей точки зрения, непревзойденной в теоретическом отношении. Наиболее всего повлияла на отмеченную оригинальность идея комплексности, согласно которой, как отмечалось выше, необходимым было отражение связей между основными жизненными явлениями (природа, труд, общество). С точки зрения комплексности, концепция целевого компонента учебного предмета "Физическая культура" может быть представлена в виде трех концентров (что также соответствует структуре трудовой школы), располагающихся в следующей последовательности: человеческий организм – общество – государство (локализующиеся в естественной среде) (см. рис.4).

Генеральные цели учебного предмета описывают связи между приведенными концентрими трудовой школы, в том числе и с естественной средой, а периферийные цели (распределенные по разделам программы) указывают адрес утилитарного использования предлагаемых средств в поле, задаваемом данной моделью.

В историческом ряду, представленном в настоящем исследовании, последний целевой компонент является наиболее разработанным и логичным и содержит в себе в то же время исторический опыт развития рассматриваемого компонента в отечественной традиции физического воспитания (будет анализироваться далее). Противоречивым представляется сочетание требования "развития активности" [132, с.13] и использования при этом основных положений теории Павлова И.П. об условных и безусловных рефlekсах [123]. Последнее объясняется наибольшей разработанностью упомянутой теории (к 1927 г. она являлась признанной в научном мире) и широкими возможностями ее использования для материалистического толкования физиологии высшей нервной деятельности [151, с.965 – 966].

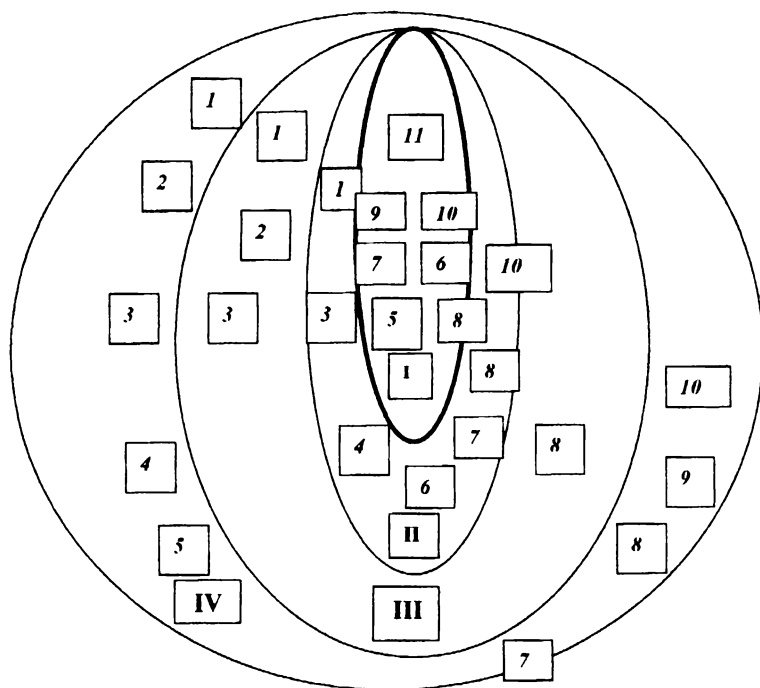


Рис. 4. Концентры в модели эмпирически-образовательного предмета в программе 1927г.:

I – организм ученика; II – общество; III – государство; IV – естественная среда; 1 – 11 – подразделы программы, локализованные соответственно целям-результатам

Альтернативная данной теории "Физиология активности" Бернштейна Н.А. [8] находилась в обсуждаемый момент в процессе начальной разработки и, естественно, не могла быть использована в качестве физиологических основ обсуждаемых программ, хотя оказала значительное влияние на дальнейшее развитие теории обучения двигательным действиям.

Завершая анализ целевого компонента учебного предмета "Физическая культура", отметим следующие его особенности:

1) названный целевой компонент, в отличие от предыдущих, имел оригинальную конструкцию, в центре которой находился человек как биологический организм, взаимодействующий с социальной и естественной средой;

2) несмотря на антропоцентричность модели, человек рассматривался как составляющая "здоровой и умной детской массы" [132, с.16], за счет чего целевой компонент не был детерминирован в половом отношении (хотя это можно объяснить несущественностью половых различий для возраста учащихся школ I ступени);

3) конструкция целевого компонента определяла структуру распределения составляющих программы в поле предложенной модели и утилитарную направленность оговоренных составляющих;

4) в целевом компоненте преобладали цели биосоциального характера, что представляется новизной по сравнению с рассматривавшейся выше гигиенической концепцией физического воспитания.

В "Программы по физической культуре" изученный раздел "О ритмическом воспитании" не вошел, хотя упоминания о ритме сохранились в избранных целевых установках (см., например, [132, с.229, 230]). Нововведением для отечественных программно-нормативных документов стало подробное описание санитарно-гигиенических мероприятий (использование естественных факторов окружающей среды, режим труда и отдыха) и способов оказания первой помощи в экстремальных ситуациях (ранения, кровотечения, отравления, укус змеи, укус пчелы, укус собаки, угар, помощь утопающему, ожоги) [132, с.202 – 213]. Отметим, что последние сохранили актуальность в настоящее время и входят в содержание школьного курса "Основы безопасности жизнедеятельности". В предыдущих программно-нормативных документах имелись лишь указания на необходимость соблюдения гигиенических норм - см., например, [142, п.6, б].

Раздел "Подвижные игры" содержал перечень игр, распределенных по "преимущественному воздействию на ту или другую форму движения" [132,

с.222]. Так, подраздел "I. Игры с бегом" включал в себя 13 игр; "II. Игры с прыжками" – 3; "III. Игры с борьбой" – 2; "IV. Игры с бросанием, передачей и ловлей мячей и других предметов" – 5; "V. Игры, развивающие органы восприятия" – 3; "VI. Ритмические игры" – 7. Для возраста 10 – 12 лет количество игр в соответствующих подразделах распределялось следующим образом: I. – 14; II. – 2; III. – 4; IV. – 8; V. – 3; VI. – 3. Изложенное дает представление как о структурировании содержания, так и о количественном росте его слагаемых. Следует также подчеркнуть наличие ссылок на сборники, из которых были извлечены игры⁵⁵. Столь же подробно для двух возрастных групп (8 – 10 и 10 – 12 лет) описывались упражнения в разделах и подразделах, что еще раз иллюстрирует расширение содержания, его дифференциацию по возрастному признаку, а также по специфическим признакам, обусловленным особенностями рассмотренного ранее целеполагания. Все перечисленные отличительные черты программы говорят о том, что в рассмотренном историческом ряду программно-нормативных документов она выделяется наиболее сложной и логичной структурой содержания.

Следует отметить, что последняя программа фактически синтезировала в своем содержательном компоненте аналогичные элементы предшествующих программ: в ней присутствуют и раздел "Гимнастика" (адаптированный для младшего возраста и технологически модернизированный), и проекция программы "Физических упражнений", представленная в разделах "Подвижные игры" и "Спортивные развлечения". Таким образом, содержательный компонент обсуждаемой программы представляет собой качественно новый уровень в ряду изученных отечественных исторических аналогов.

Согласно программе, выделялось "три недельных часа для каждой группы" (в школе I ступени), предъявлялись требования (гигиенические) к

⁵⁵ "1. Корнильева и Радин. Новым детям новые игры. 2. Филитис. Игры. 3. Палепа. Руки прочь от СССР (отдельная игра)" [132, с.223].

месту проведения занятий, требования к одежде для занятий. В разделах и подразделах содержались методические указания:

а) Раздел "Подвижные игры" - о "месте проведения игр", "о приборах для игр", об "одежде и некоторых гигиенических указаниях при проведении игр", "Указания к проведению занятий из одних игр", прилагался "Ориентировочный план нескольких занятий по играм" [132, с.225-228];

б) раздел "Гимнастика" – требования к уроку [132, с.230]; подраздел "Порядковые упражнения" – методические указания о "порядке проведения упражнений в возрасте 8 – 10 лет" и 10 – 12 лет [132, с.232, 233]; подраздел "Ходьба" – о "порядке проведения упражнений" для возраста 8 – 10 лет и 10 – 12 лет, "как правильно ходить и наблюдающиеся неправильности в походке" [132, с.234, 235]; подраздел "Лазание" – примечания об ошибках при неправильном обучении; подраздел "Бег" – "как правильно бегать; ошибки в беге"; подраздел "Пляска" – о "порядке проведения пляски";

в) раздел "Спортивные развлечения" – "контроль над спортивными развлечениями" [132, с.262].

Необходимо отметить, что только для раздела "Гимнастика" предписывался урок как "строго регламентированное занятие физическими упражнениями", а спортивные развлечения и "различные приемы закалывания организма" определялись "необходимым дополнением к методическим занятиям" [132, с.231]. Формулировались 4 "принципа" построения урока из шести отделов. Интерес представляет декларированная в них связь с «кривой психической нагрузки» и с «кривой эмоционального напряжения», что в современной теории физической культуры не рассматривается. Кроме того, эмпирически были сформулированы требование комплексного развития физических качеств и установка на правильное усвоение двигательных навыков.

Подчеркнем, что в 20-е гг. (годы формирования "Советской системы физической культуры") проявлялся большой интерес к зарубежному опыту методики проведения занятий физической культурой [10, 62].

Дюперрон Г.А. (1927), анализируя структуру урока в различных системах гимнастики, дал описание четырех схем уроков ГУСа, состоявших из 8 – 9 частей, и проклассифицировал данный подход как французский ("из русских схем таким именно образом построена новая схема, предложенная Филитисом Н.С., обоснованная д-ром Ивановским и принятая ГУСом" [62, с.42]). Белинович В.В. (1939) также упоминал, что "наши школьные программы по физической культуре ГУСа Наркомпроса имели схему урока, заимствованную у Демени" [6].

В аспекте организации урока представляют интерес разработки коллектива авторов (под руководством Дюперрона Г.А.) из Ленинградского педагогического института им. Герцена, которые предложили схему комплексного урока по физической культуре на тему "Рынок" [62, с.60 – 62]. Схема предлагалась в двух интерпретациях: а) "по обычной схеме Демени – Эбера"; б) "по американской схеме" (урок из 6 отделов).

Возвращаясь к схеме урока, представленной в программе ГУСа, отметим рекомендацию, согласно которой из шести отделов урока "не менее одного отдела в этом возрасте" следовало проводить в форме игры [132, с.231], что можно оценить как педологический подход⁵⁶.

Таким образом, в процессе анализа компонентов учебного предмета получены следующие результаты:

Целевой компонент. В программе представлена самая сложная иерархия целей за всю историю проектирования подобных документов в отечественном опыте физического воспитания. "Задачи физической культуры" были приведены в соответствие с целями-ориентирами единой трудовой школы, что определило оригинальную структуру программы, отображающую окружающий мир. Упомянутые "задачи", в свою очередь, соответствовали целям-результатам разделов программы, в результате чего в теоретической схеме окружающего мира моделировалась область утилизации ожидаемых результатов

⁵⁶ "Педологический подход" в настоящей программе упоминался в разделе "Подвижные игры" следующим образом: "Недопустимо брать игры, не отвечающие возрасту и нагружающие ребенка непосильными задачами" [132, с.221].

образования. Впервые в программе представлена дидактическая цель: "...обучать отдельным двигательным навыкам с целью правильной их установки..." [132, с.229].

Изложенные в программе цели определяют следующие функции учебно-воспитательного процесса: воспитательную биологическую (физическое развитие), воспитательную гигиеническую, воспитательную социальную и эмпирически-образовательную (появление косвенно сформулированной цели обучения в разделе "Гимнастика"), что дает основание охарактеризовать данную программу как информационный эталон *эмпирически-образовательного предмета «Физическая культура»*.

Содержательный компонент синтезировал в себе адаптированные элементы рассматриваемого ранее учебного предмета "Гимнастика", экспериментальный элемент системы образования и содержание гигиенической деятельности, предусмотренной оговоренным элементом. Содержание было адаптировано по временным (возраст, время года, время урока) и по социальным признакам.

Реализационный компонент. Программа подразумевала корректировку содержательного компонента согласно гигиеническим требованиям посредством деятельности врача и содержала развернутое описание методики проведения занятий по различным разделам; было сформулировано четыре принципа организации урока как "строго регламентированного занятия физическими упражнениями" [132, с.230]; в каждом разделе имелся перечень необходимого инвентаря (материальные условия).

Обсуждая педагогические аспекты моделирования программ в сфере физкультурного образования, следует отметить, что рассмотренная программа представляла собой завершенную в конструктивном отношении модель экспериментального элемента системы образования "Физические упражнения", но, будучи преемственной по концепции, она подразумевала (как и раздел программ ГУСа 1921 г.) отличающийся от сформулированного в "Физических упражнениях" объект педагогического воздействия -- им стала неодноразно

упоминавшаяся ранее "здоровая и умная детская масса", подлежащая условно-рефлекторному воспитанию. Также следует подчеркнуть, что ученик (субъект) рассматривался уже не как психическое существо, а в качестве биосоциального организма. Выявленные изменения субъекта педагогического воздействия в комплексе с более ярко выраженным утилитарным элементом целевого компонента и абсолютизацией роли рефлексов в преподавании могут быть оценены как дегуманизация концепции. В то же время в данной модели представлено наиболее гармоничное сочетание целей осуществления воспитания, обучения и развития (причем воспитание и развитие выступали в некоей целостности, обусловленной гигиеническими, биологическими и социальными факторами; обучение декларировалось косвенно) в отечественном опыте физического образования. Отмеченная гармония позволяет оценить программы по "Физической культуре" как модель образовательного предмета, хотя в практике ее реализации превалировали другие функции, что будет показано далее.

Программы 1932 г. конструировались согласно Постановлению ЦК ВКП(б) от 25.08.1932 г. "Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе", в результате чего в них "...был очерчен круг специальных систематизированных знаний, назван общий перечень навыков ...на определенный отрезок учебного времени – шестидневку или десятидневку, четверть, учебный год..." [84, с.26]. В обеих программах (как для начальной, так и для средней школы) была определена генеральная цель: "...способствовать подготовке учащихся к социалистическому труду и обороне СССР" [54]. Для достижения указанной цели предполагалось решение соответствующих задач – для начальной школы было сформулировано 7 задач, для средней – 6 задач. Следует отметить то, что в "задачах" представлялось сбалансированное соотношение развития и воспитания; обучение в целевом компоненте представлено не было (для начальной школы – "развитие основных двигательных навыков"; для средней школы – "совершенствование..." [54]). В целом в конструировании программ наблюдается технология проектирования,

аналогичная наблюдавшейся в программах 1927 г.; главной отличительной чертой архитектуры программы представляется ее линейность, достигнутая прямым подчинением задач и целей-результатов утилитарной генеральной цели.

Более подробно следует рассмотреть особенности программ 1932 г., которые указывают, что они являлись программами именно учебного предмета. Несмотря на то, что цели обучения не были представлены в настоящих программах, сопутствующая им методическая литература была полностью посвящена методике обучения; как в программах, так и в упомянутой литературе приводятся ссылки на комплекс "Готов к труду и обороне" (ГТО) – "основу советской системы физической культуры" [54, с.15]. Таким образом, декларировался приоритет прикладных упражнений, "которые способствуют привитию основных двигательных навыков" [там же]. По нашему мнению, прикладные упражнения, входившие в комплекс ГТО, стали предметом обучения проектируемой педагогической деятельности. Появление названного элемента и стало тем новообразованием, посредством которого образовательный предмет трансформировался в учебный. Одним из результатов такой трансформации стала формализация педагогических аспектов учебно-воспитательной деятельности, что будет показано далее.

Резюме. Предложенный выше историко-генетический анализ программ и смоделированные схемы позволяют конкретизировать представление о структуре учебного предмета, конструктивных аспектах его развития и педагогических подходах к его проектированию и реализации. Приступая к обсуждению педагогических подходов, следует отметить определение «подхода» как «совокупности приемов отношения к чему-нибудь (к изучению чего-нибудь, к ведению дела и т.п.) [116, с. 495]. С точки зрения Крупника С.А., педагогический подход оформляется в зависимости от названия того системообразующего фактора, на который делается ставка в целях изменения и реформирования образования [150].

Следуя логике анализа, рассмотрим результаты изменений целевых компонентов программ. Целевые компоненты программ, представляя некоторую иерархию целей, позволяют составить представление о внешних связях учебного предмета (связь с требованиями государства, окружающей средой, социумом; связь с объектом и субъектом учебно-воспитательной деятельности), отображающих требования государства (а в некоторых случаях и требования общества в целом) к продукту системы образования и определяющих внешние функции учебного предмета; указанные внешние связи и соответствующие им функции наблюдаются на уровне целей-ориентиров. Цели и задачи в комплексе с течением времени приводятся в соответствие элементам содержания и методам реализации деятельности, моделируемой в рамках учебного предмета, что позволяет оценить внутренние связи названных элементов, определяющих, в свою очередь, педагогические приоритеты данной деятельности. Оформившаяся в 20-е гг. технология конструирования рассматриваемого компонента, которая кратко может быть отображена в последовательности – цели-ориентеры, задачи, цели-результаты – отражала уже логично оформленные внутренние связи компонентов учебного предмета. Если в программе 1889 г. и постановлении 1902 г. связь между целями и содержательным компонентом являлась условной (устанавливалась эмпирически), то в последней из рассматриваемых программ 1927 г. иерархия целей логически определяла структуру содержания. Последний тезис является ключевым в понимании свойств учебного предмета – в процессе развития учебного предмета его структура формируется в соответствии с целями, определяемыми системой образования. В связи с изложенным замечанием следует упомянуть мысль Щедровицкого Г.П. о том, что на эмпирическом уровне развития технологии воспроизводства обучения цели могут формулироваться отдельно взятыми личностями, занимающими значительные посты в государственном аппарате, но в процессе развития названной технологии создаются специальные институты, обслуживающие данный процесс, к которым и переходит рассматриваемая функция [186]. Таким

образом, с нашей точки зрения, проявилась *систематизация* при системообразующей роли целевого компонента.

Переходя к констатации основных изменений содержательного компонента программ, следует выделить количественные и качественные изменения в компоненте, наблюдающиеся в изучаемый промежуток времени. Очевидным представляется количественный рост элементов содержания в ряду программно-нормативных документов 1810, 1889, 1902, 1927 гг. Сокращение числа элементов содержания, отраженных в программе 1921 г., сопровождалось, с одной стороны, констатацией наличия элементов двигательной активности в различных отраслях деятельности трудовой школы, а с другой стороны, качественно новым уровнем их структурирования в программе в соответствии с ожидаемыми целями-результатами. Качественные изменения в содержательном компоненте наиболее ярко проявляются в программах 1889, 1921 и 1927 гг. Если в программе 1889 г. структурирование содержания было выполнено по внешним признакам гимнастических упражнений, то в аналогичном документе 1921 г. упражнения, относящиеся к одному разделу согласно классификации 1889 г., были распределены, как отмечалось выше, по целевым соответствиям. В программе 1927 г. представлена сложная структура содержания, учитывающая внешние (биомеханические) признаки физических упражнений, приведенная в соответствие с иерархией целей и возрастом учащихся. Таким образом, эволюция содержательного компонента заключалась как в его расширении за счет новых видов двигательных действий и теоретических знаний о человеческом организме, так и в усложнении его структуры в зависимости от целей, возраста объекта обучения и имеющихся научных знаний. Качественным отличием программы учебного предмета "Физическая культура" (1932) от рассмотренных программ стало появление наравне с предметом изучения предмета обучения, что обусловило принципиальное отличие ее модели от предыдущих. Если предмет изучения отражает содержание учебно-воспитательной деятельности, то предмет обучения представляется как

перечень знаний, умений и навыков, подлежащих обязательному освоению учащимися в процессе названной деятельности. Примечательно, что в формировании содержательного компонента проявилась единая закономерность для педагогической деятельности предметной и «беспредметной» систем преподавания, которая заключалась в *установлении связи содержания со временем* (время рассматривается как возраст учеников и как время в процессе организации занятий). Процесс постепенной адаптации содержания к перечисленным временным параметрам, принятым в системе образования, а также систематизация компонентов учебного предмета оценивается нами как *систематизирующе-адаптационный подход*.

Следует подчеркнуть, что вопрос определения целей физического воспитания был в высокой степени актуальным в начале XX в. Так, на Брюссельской конференции по вопросам физического воспитания (10 – 14 августа 1910 г.) обсуждалась "рациональная классификация целей физического воспитания с точки зрения их сравнительной важности" [11]. Оригинальный и достаточно совершенный целевой компонент программы 1927 г., как и вся программа, проектировался коллективом сотрудников Московского государственного центрального института физической культуры [132] под руководством Зикмунда А.А., уделявшего значительное внимание вопросам определения целей физической культуры в своих исследованиях [74, 75, 76].

Помимо структурирования содержания, целевой компонент определяет функцию учебного предмета как средства воспроизводства учебно-воспитательной деятельности. На примере рассмотренных программ имеется возможность проследить эволюцию функций от воспитательной и гигиенической (программа 1889 г.) к эмпирически-образовательной (программа 1927 г.). Учитывая предложенный эволюционный ряд, констатируется факт того, что изучаемый "учебный предмет" на протяжении исторического отрезка (1889 – 1932) не являлся "учебным" в буквальном смысле этого слова.

Кроме того, целевой компонент задает объект и субъект учебно-воспитательной деятельности. Так, в программе 1889 г. в качестве объекта имеется возможность представить юношей допризывного возраста, обучающихся в учебных заведениях (тогда субъект – личность мужского пола в допризывном возрасте); в программно-нормативном документе 1902 г. объектом являются учащиеся (пол не конкретизируется), а субъект дифференцирует личность юноши – будущего защитника отечества; в программах 1921 г. объект – учащиеся трудовой школы, субъект – ученик как психически-социальное существо; и, наконец, в программах 1927 г. объектом определяется "умная и здоровая детская масса", а субъект – биосоциальное существо. На основании вышеизложенного имеет смысл выделить *личностный подход*, который был заложен в программно-нормативные документы 1889 и 1902 гг. Подход определяется как личностный, а не личностно-ориентированный, для того чтобы подчеркнуть его эмпирический характер по сравнению с реализуемым в настоящее время. Исходя из определенных объекта и субъекта учебно-воспитательной деятельности, ее функций, можно оценить учебный предмет с актуальных ныне позиций гуманизации либо дегуманизации процесса образования. Не задаваясь такой целью, поскольку выводы представляются очевидными, отметим лишь то, что наметившаяся в изучаемый период (и сохраняющаяся до сих пор) тенденция к универсализации пола субъекта педагогического воздействия может быть оценена как негуманная.

Очевидным представляется количественный и качественный рост содержательного компонента в ряду рассмотренных программно-нормативных документов, что позволяет обнаружить *экстенсивный подход к развитию содержательного компонента учебного предмета* «Физическая культура».

Наиболее значимым в эволюции реализационного компонента представляется конкретизация методов организации учебно-воспитательной деятельности: в противоположность малоинформативным принципам, излагавшимся в 1810 и 1902 гг., в программе 1927 г. предложены конкретные

инструкции по организации упомянутого вида деятельности. Интересным для обсуждения является снятие, проецирование некоторых видов деятельности, регламентировавшихся обсуждаемым компонентом на структуру содержательного компонента. Так, предписывавшаяся в документе 1902 г. деятельность врача учебного заведения по допущению тех или иных видов физических упражнений претерпела историческую нивелировку и отразилась в структурировании содержательного компонента в зависимости от возраста учеников. Следует подчеркнуть и то, что во всех рассмотренных программно-нормативных документах отражена связь содержания со временем. Эта связь в последней программе (1927) была спроецирована опять-таки в возрастное структурирование содержания.

Таким образом, на основании историко-генетического анализа исторического ряда государственных программно-нормативных документов представляется возможность наблюдать процесс педагогической адаптации содержания и условий деятельности во вновь организуемой сфере физического образования. Отражая процесс педагогической адаптации, изученные программно-нормативные документы содержат в то же время указания по способам организации деятельности, которые приводятся в соответствие с педагогическими требованиями и организационными стандартами системы образования. Перечисленные характеристики деятельности, подробно рассмотренные в ходе анализа, позволяют сделать вывод о том, что "учебный предмет" эволюционировал от исходного состояния, определявшего соответствие содержания деятельности времени, выделенному на эту деятельность системой образования, в средство воспроизводства учебно-воспитательной деятельности в рамках системы образования.

Следует подчеркнуть и то, что рассмотренные признаки адаптации деятельности, как и сам факт процесса адаптации, иллюстрируют отличие ее от аналогичной сферы деятельности общества в целом. Существование определенного таким образом отличия позволяет поставить под сомнение тезис Логвинова И.И. об учебном предмете, как о средстве расширенного

воспроизводства общества в целом [100]. Еще одним косвенным подтверждением существования выделенного отличия является наблюдаемое в программах изменение моделей педагогической деятельности. Различие этих моделей дает основание для выделения педагогических подходов к их проектированию. Так, в предложенном ряду выделяется *эмпирический подход* (1889). Он проявился прежде всего в научной необоснованности структуры и связей целевого и содержательного компонентов. Для реализационного компонента эмпиричность обнаружилась в передаче роли учителя отставным и действующим военным. *Экспериментальный подход* выразился в 1889 г. в том, что учебный предмет был предназначен только для средних мужских учебных заведений. В 1902 г., помимо отмеченного, следует подчеркнуть время, отведенное для «Физических упражнений» (большие перемены) и предполагаемое введение в дальнейшем одноименного воспитательного предмета. *Экспериментально-технологический подход* проявился в 1921 г. в структурном совершенствовании отдельно взятого раздела гимнастики. Построение четкой последовательности в направлении цель-результат позволяет говорить о педагогической технологии. *Эмпирически-образовательный подход* (1927) выявился в первой в отечественном физкультурном образовании попытке сбалансировать цели развития, воспитания и обучения. Незрелость и малая представленность целей обучения в программе обусловили ее определение, как эмпирической.

Поскольку названное отличие в приведенном анализе проявляется косвенно через факт педагогической адаптации деятельности, а также через изменение функций педагогической деятельности, для доказательства его существования и раскрытия его сущности необходимо произвести историческую реконструкцию процесса развития педагогической деятельности в сфере физического образования с 1889 по 1932 г.

2. РЕАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» НА УРАЛЕ (1889 – 1932)

2.1 Период циклов учебных курсов (1889 – 1914)

При выделении периодов развития учебного предмета «Физическая культура» в школах Урала мы исходили из представления об уровнях организации содержания образования (Леднев В.С., 1989, 1991). Названный автор рассматривает следующие уровни организации содержания образования: циклы учебных курсов (предметов) – I уровень; учебные курсы (предметы) – II уровень; учебные дисциплины – III уровень [93, 94]. Периоды процесса развития учебного предмета выделялись по признаку накопления системных характеристик. К системным характеристикам уровней организации содержания образования относятся адаптация содержательного компонента учебного предмета по возрасту, представленность в учебных планах и расписании занятий.

Первый для российских учебных заведений опыт введения физической подготовки как обязательного учебного предмета датируется 1701 г., когда в Москве была открыта Школа математических и навигацонных наук [81, 153, 154]. Несколько позже этот новый учебный предмет получил распространение в других учебных заведениях, располагавшихся, как правило, в наиболее крупных городах России, приближенных к европейским границам государства.

В начале XVIII в. вышел ряд постановлений вновь организованного Министерства народного просвещения, которые позволяют в контексте настоящего исследования определить место “гимнастических упражнений” в учебном процессе училищ и гимназий, а также статус учителей, их преподававших. Так, в Постановлении “Об устройстве училищ” от 24 января 1803 года в п. 35 (гл. I) говорится о том, что “сверх штата могут быть

присоединены Учителя гимнастических упражнений” [140]. В более позднем Постановлении “Об уставе гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов: Санкт-Петербургского, Казанского и Харьковского” от 8 декабря 1828 года в п. 277 сообщается о том, что “учителя музыки, танцевания и фехтования не считаются в Государственной службе и кроме определенной за обучение платы не пользуются никакими преимуществами” [141]. Далее доводится до сведения то, что “танцевание и фехтование” проводятся в пансионах (“Воспитанники обучаются оным в свободное от учения в гимназии время по назначению директора” [там же]).

В постановлениях Министерства народного просвещения (МНП), современных реформе системы образования 70-х гг. XIX в., гимнастика начинает рассматриваться как обязательный учебный предмет¹, но со следующим дополнением: “если заведение имеет необходимые к тому способы”. Все рассмотренные постановления не предусматривали каких-либо форм отчетности по обсуждаемому предмету, поэтому его достоверное описание в период до 1889 г. (год введения “Инструкции и программы преподавания гимнастики в мужских учебных заведениях”) представляется затруднительным.

Для Урала необходимо выделить 1825 г. как год открытия Оренбургского кадетского корпуса, в котором преподавалась гимнастика, но необходимо при этом помнить о том, что упомянутое учебное заведение относилось к военному ведомству и на протяжении значительного промежутка времени его опыт не распространялся на учебные заведения других ведомств. Согласно доступным данным, на Урале первый опыт введения гимнастики в учебный план заведения МНП имел место в Мариинской женской гимназии (Пермь)² в 1872 г. Описывается данное событие противоречиво, поскольку в источнике 1913 г. издания [105] фактически называются две даты введения гимнастики – 1872 г. и

¹ См., например, [179]

² Известно, что с 1875 по 1883 г. преподавателем гимнастики являлась М. Дмитриева [166].

1909 г. Одно из возможных объяснений этому разночтению заключается в том, что уже в 1876 г. в обсуждаемом учебном заведении гимнастика была частично заменена на уроки танцев³, а с 1882 г. преподавались только уроки танцев⁴.

Также имеются данные о преподавании гимнастики с 1877 г. в мужской гимназии Перми⁵. Согласно сведениям о количестве обучавшихся необязательным предметам, гимнастика пользовалась наибольшей популярностью [72, с.93] среди учащихся этого учебного заведения. В эти же годы гимнастика входит в число изучаемых предметов в Кунгурском техническом, Губкина, училище [63].

Из сведений о преподавании гимнастики в земских учебных заведениях к наиболее ранним можно отнести данные о Нижне-Сергинском двухклассном училище, втором по количеству учащихся в Красноуфимском уезде Пермской губернии. В данном учебном заведении гимнастика преподавалась с 1885 г.⁶, и оно признавалось лучшим в уезде как по “внешней обстановке”, так и по постановке “учебной и воспитательной части” [120].

В 80-е гг. XIX в. в уральской периодике затрагивались вопросы физического развития учащейся молодежи. Анонимные авторы подвергали критике существующую практику преподавания гимнастики и высказывали собственные идеи, касающиеся развития обсуждаемого нововведения. Один из публицистов, рассматривая воспитание детей в приютах, отмечал, что в обучении детей 5 – 7-летнего возраста “гимнастические упражнения ...должны

³ “На все холодное время, пока станет возможным занимать учениц гимнастическими упражнениями на дворе гимназии в теплое и сухое время” [105].

⁴ Как сообщалось в отчете за 1882 г., педагогический совет гимназии высказывал сожаления о том, что “для гимнастики, танцев и особенно детских игр, которые могли бы оживлять и укреплять детей в промежутки между уроками или свободные часы, не имеется в гимназии изолированного и довольно вместительного зала, как бы желательно и необходимо в видах укрепления здоровья учащихся” [105].

⁵ Учитель гимнастики до 1889 г. Ю.Х. Линке [72, с.93].

⁶ Учитель гимнастики Кривошеев А. Я., “29 лет, домашнего образования, без свидетельства” [120].

занимать 1-е место”; для детей возраста 8 – 11 лет автор предлагал 3 часа уделять занятиям грамотой, 3 часа – работе, а остальное время посвящать гимнастическим упражнениям и играм; детям 11 – 14 лет рекомендовалось свободное от учебы время (на обучение предполагалось выделять четыре с половиной часа) отдавать занятиям производительным трудом [113].

В 1886 г. анонимный автор опубликовал краткую историческую справку в газете “Екатеринбургская неделя” о практике физического воспитания Древней Греции и Рима [55], которую сопровождал критикой “попытки введения гимнастики в некоторых учебных заведениях”, отмечая, что необходимо “введение в круг школьных занятий каждодневных гимнастических упражнений” [56].

Таким образом, к 1889 г. избранные уральские учебные заведения имели некоторый опыт в осуществлении физического воспитания учащейся молодежи (см. прил. 3). Необходимо отметить, что преподавание гимнастики не субсидировалось на государственном уровне, а производилось за счет средств учебных заведений, формировавшихся в основном из частных источников финансирования. Такой подход к организации процесса физического образования обусловил низкий уровень материально-технической обеспеченности учебного предмета. Также не способствовало повышению качества обозначенного процесса место, отводимое учителям гимнастики в системе образования [72, 140, 141]. Тем не менее описанный опыт стал базисом для дальнейшего развития и распространения физического воспитания в учебных заведениях Урала, а также способствовал формированию общественного мнения по проблеме физического развития учащейся молодежи.

Наиболее подробный анализ содержания и результатов введения в мужских учебных заведениях России инструкции преподавания гимнастики был осуществлен Зеликсоном Е. Ю. (1940). Столбов В. В. (1989) отмечает участие в разработке программы Бутовского А.Д., ставшего позднее членом-учредителем Международного олимпийского комитета. Оба автора, в целом

положительно отзываясь о содержании программы, подвергают критике практику ее осуществления.

В Пермской мужской гимназии на занятия гимнастикой выделялось “время, назначенное на большую перемену (до 20 мин), а также тот свободный час, который оставался незанятым до полных 30 уроков в неделю” (по учебным планам Пермской гимназии за 1890 г. [72]). В Кунгурском техническом училище на гимнастику отводился “1 час в неделю, после 4 часов занятий” [66, с.871].

В Алексеевском реальном училище (г. Екатеринбург) за 1889/90 учебный год уроков гимнастики “дано было 462 ч., из них вследствие ненастной погоды только 64 на чистом воздухе, а остальные в гимнастическом зале”⁷ [46]. Учащиеся были разделены на 3 возрастные группы: до 12 лет; 12 – 15 лет; свыше 15 лет (см. прил. 2) [там же]. В училище имелось 25 пособий по гимнастике⁸, 10 из которых было пожертвовано училищу в 1890 г. Удовлетворительное состояние материальной базы училища может быть объяснено тем, что гимнастика преподавалась в обсуждаемом реальном училище уже до 1889/90 учебного года (гимнастика являлась обязательным учебным предметом в реальных училищах с 1872 г. [153]), но не отображалась в отчетах, поскольку такое требование отсутствовало.

Напротив, введение гимнастики в Екатеринбургской классической гимназии осложнялось отсутствием условий для проведения занятий. Здание этого учебного заведения было приобретено на собственные средства, “без всякой помощи правительства” [65]. Как сообщала местная газета, “не будучи долго ремонтируемо, здание гимназии пришло в такую ветхость, что опасно, например, допустить занятия гимнастикой значительного количества учеников в залах верхнего этажа, так как пол может их не выдержать, а

⁷ “В 6 сажень длины, 4 сажени ширины и 5 аршин вышины” [46]

⁸ В зале училища были лестница наклонная, веревочная, полулестница, 2 шеста неподвижных и качающихся, 2 каната, веревка с узлами, кольца, трапеция, параллельные брусья, барьеры, веревка, трамплин, подушка, матрац, мишень, 6 мячей, 100 различной величины палок [46]).

классные комнаты для гимнастического зала не годятся” [там же]. Поскольку правительство отказало начальству гимназии, хлопотавшему об ассигновании “сумм на ремонт”, для занятий гимнастикой пришлось отвести “далеко не совсем удобные и недостаточно светлые коридоры верхнего этажа” [65].

На заседаниях Екатеринбургской городской думы обсуждалось сообщение члена училищного совета Севастьянова А.И. “о неопределенности еще той гимнастической программы, которая должна быть введена в начальных школах” и констатировалась невозможность “по этому судить о том, возможно ли будет преподавать ее при настоящих тесных училищных помещениях” [134, с.65]. В результате обсуждения было принято постановление о предварительном рассмотрении данного вопроса попечителями городских школ, инспектором народных училищ и училищным врачом.

Как уже отмечалось выше, одним из положительных моментов программы 1889 г. являлось введение отчетности. Преподаватели гимнастики учебных заведений, в которых рассматриваемый предмет реализовывался стабильно, указывали в отчетах допущенные отступления от программы⁹. В отчетах Алексеевского реального училища встречаются упоминания о лучших результатах в прыжках (в длину и высоту), которые в переводе на метрическую систему соответственно составляли 4,20 и 1,50 м [46].

Рассматривая результаты введения гимнастики в целом по России, исследователи отметили ряд причин, осложнявших реализацию “Инструкции и программы...”:

- отсутствие квалифицированных преподавателей [73, 153];
- отсутствие материальной базы [153, 154];

⁹ Например, в отчете Алексеевского реального училища (Екатеринбург) за 1889-1890 учебный год сообщалось о том, что “упражнения по гимнастике: приготовительной, на снарядах, с мячом, палками и по фронтальному учению производились вполне согласно инструкции... и никаких уклонений от программы не допускалось” [46], но сообщалось о сокращении отдела гимнастических игр по причине “ненастной погоды и недостатка помещения” (проводились только “бег взапуски” и “прыганье отделениями через канат”) [там же].

– незаинтересованность отделов народного просвещения, земства и других государственных органов в улучшении постановки гимнастики в народных школах [153].

Если третий из приведенных тезисов является спорным, то первые два, действительно, отразили кризис в процессе внедрения нового учебного предмета (анализировался в исторических исследованиях физической культуры советского периода [73, 81, 153, 154]), который обусловил поиски способов оптимизации процесса физического образования¹⁰. Как кризис, так и поиски путей выхода из него на региональном уровне проявились в публикации циркуляра попечителя Оренбургского учебного округа Ростовцева за № 1320 от 12 апреля 1895 года (см. прил. 4) [46], который содержал предложение, адресованное начальству учебных заведений округа, о расширении содержания процесса физического образования.

В циркуляре излагались предложения по расширению содержания учебного предмета и предполагаемые способы осуществления этих предложений. Попечитель округа Ростовцев, основываясь на опыте устройства мест для игр в Оренбурге, утверждал, что “игры в настоящее время недостаточно интересуют детей”, и указывал на несочувствие общества “этому нововведению” как на одну из причин отсутствия обсуждаемого интереса [46]. Как вторую причину Ростовцев рассматривал то, что “педагоги не принимают в этом деле надлежащего участия”, и предлагал учебным заведениям “принять на себя инициативу как в деле распространения среди публики здравых понятий о физическом воспитании детей, так и в деле возбуждения интереса в детях к физическим упражнениям и особенно играм” [46]. Таким образом, циркуляр попечителя учебного округа предоставляет информацию об отношении к гимнастике и играм участников процесса

¹⁰ Например, попечитель Одесского учебного округа циркулярно (1893 г.) “рекомендовал бороться со скукой в преподавании гимнастики введением упражнений из огнетушительного дела” [73, с.24]. В ряде крупных городов России были организованы Общества содействия физическому развитию учащейся молодежи (1892 – 1893 гг. [73, 81, 153, 154]), которые значительное внимание в своей работе уделяли подвижным играм.

физического образования (учеников и учителей) и косвенно о состоянии поля деятельности, называемого в настоящее время физической культурой. Следовательно, в циркуляре были отражены субъективные аспекты исследуемого кризиса.

Кроме того, циркуляр содержал конкретные предложения по реформированию содержания учебного предмета¹¹ и подготовке кадров для учебных заведений, выпускавших “учителей и учительниц” [46]. Сведений о материальном обеспечении предложенных мер не обнаружено. Тем не менее необходимо отметить значение данного циркуляра для формирования представления участников педагогического процесса о новом учебном предмете¹².

Представляет интерес сравнение данного циркуляра с рассмотренным в предыдущей главе программно-нормативным документом 1902 г. [142], которое показывает, что документ попечителя Оренбургского учебного округа содержал предложения по реформе учебного предмета, опубликованные на государственном уровне на семь лет позже. Действительно, оба документа предполагают как введение “физических” упражнений, так и демократизацию педагогического процесса. Отмеченная схожесть двух отстоящих во времени документов, а также имеющиеся в научной литературе оценки программно-нормативного документа 1902 г. как проекта реформы физического воспитания¹³, позволяют обсудить механизм изменения учебного предмета.

Прежде всего, необходимо выделить противоречие, обусловившее отмеченные изменения. Так, Щедровицкий Г.П. определял основное противоречие, лежащее в основе развития образования, как несоответствие требований общества и системы образования к конечному продукту обучения

¹¹ Попечителем предлагалось использовать “кроме гимнастических упражнений... физические упражнения и особенно игры” [46]

¹² “Публичные лекции педагогической корпорации или даже чтения подобающих статей”, а также “нравственное влияние на своих воспитанников, а еще более непосредственное участие в этом деле самих педагогов и поощрение со стороны начальства тех учеников, которые отличаются в этих играх особенною ловкостью и искусством” [46].

¹³ См. [73].

[186]. Принимая во внимание данную точку зрения, следует заметить, что межведомственный интерес к изучаемому учебному предмету в значительной степени усложняет непосредственную экстраполяцию противоречия в приведенной формулировке, поскольку деятельность военного ведомства и ведомства МНП, подчинявшихся требованиям государства, могла иметь вариативную социально обусловленную оценку общества¹⁴. С достаточной степенью достоверности имеет смысл говорить о несоответствии требований военного ведомства и ведомства МНП к конечному продукту обучения.

Действительно, большинство преподавателей гимнастики в уральских учебных заведениях до 1902 г. имели военную специальность [73, 81, 153, 154], что видно также по данным, приведенным в прил. 1, и их квалификация не соответствовала требованиям системы образования.

Кроме того, обсуждаемый циркуляр косвенно указывает на предполагаемое направление будущей реформы – предметом анализа в данном случае является дата опубликования циркуляра – 12 апреля 1895 г. Названная дата, даже при учете разницы в летоисчислении, близка к срокам проведения первых Олимпийских игр современности, опережая их ровно на один год (первые игры проводились во время греческой пасхи с 6 по 15 апреля 1896 года [183, с.34]). Кроме того, известно, что в начале 1895 г. представитель МОК для России, генерал Бутовский А.Д., получил три бюллетеня МОК, которые использовал для пропаганды Олимпийских игр [1, с.24], поэтому не исключаются возможности того, что попечитель Ростовцев входил в круг лиц, ознакомившихся с упомянутыми документами. Принимая изложенное как гипотезу, представляется возможность оценить публикацию циркуляра в день 12 апреля 1895 года как событие, не лишенное

¹⁴ К примеру, анонимный автор писал в 1889 г.: “От души желаем, чтобы уроки гимнастики, укрепляя тело и дух, принесли существенную пользу физическому развитию, и не дай Бог, чтобы явилось непомерное рвение фельдфебеля, и обучение полезному предмету не перешло в бессмысленную муштровку, отчего гимнастика может стать пугалом для детей, что во всяком случае нежелательно” [66].

символического смысла. С другой стороны, символическая связь с олимпийскими играми позволяет предположить то, что именно программа упомянутых игр могла рассматриваться в качестве прообраза содержания проектируемого учебного предмета.

Рассматривая настоящий циркуляр в ряду с циркуляром попечителя Одесского учебного округа и деятельностью Лесгафта П.Ф. по организации Общества содействия физическому развитию учащейся молодежи (ОСФРУМ) и подготовке педагогических кадров, следует отметить его отражающее и предвосхищающее значение в реформе изучаемого учебного предмета. Под "отражающим" понимается отображение в циркуляре несоответствий, проявившихся в процессе введения нового учебного предмета; под "предвосхищающим" – косвенное указание на возможное направление будущей реформы учебного предмета.

Тогда опубликование ряда программно-нормативных документов 1900 – 1904 гг.¹⁵ явилось интеграцией на государственном уровне региональных циркуляров, выполнивших отражающее-предвосхищающие функции. Зеликсон Е.Ю. (1940) оценил данные постановления как стремление со стороны МНП "успокоить" общественное мнение и как уступки канцелярско-бюрократического характера [73, с.25]. В целом, авторы советского периода (см., например, Столбов В.В., Чудинов И.Г. (1962); Столбов В.В. (1989) и др.) не упоминают названные распоряжения.

В 1901 г. попечителем Оренбургского учебного округа был издан циркуляр о необходимости принятия мер укрепления физических сил учащихся введением "большого" разнообразия в гимнастические упражнения [46], но данный циркуляр, как и распоряжение МНП 1902 г., подразумевал прежние

¹⁵ Распоряжение МНП от 2 августа 1900 г. "О летних вокационных занятиях учащихся" [215]; проект реформы классической гимназии министра генерала Ванновского 1901 г. [73]; распоряжение МНП 1902 г. "О ряде мер, имеющих целью урегулировать труд учащихся и содействовать правильному их физическому развитию" [142]; распоряжение МНП от 10 июля 1904 г. "О мероприятиях относительно физического развития учащихся и об отчетах о предпринятых учащимися экскурсиях" [143].

источники финансирования (“вызываемый введением этих занятий расход – или на особый сбор с учащихся, или на специальные средства учебных заведений” [142]). Между тем, предлагалось проводить физические упражнения ежедневно “около получаса, преимущественно в середине учебного времени и отнюдь не на первых и не на последних уроках” [142, с.1074].

Для большинства учебных заведений предполагаемые расходы оказались нереальными. Например, в отчете Алексеевского реального училища за 1900/01 учебный год, упоминавшегося выше в связи со стабильным преподаванием гимнастики, содержался ответ на циркуляр: “...имеющиеся в распоряжении училища средства слишком ничтожны” [46]. В целом к результатам перечисленных циркуляров представляется возможным отнести кадровые перестановки, которые выразились в том, что руководители ряда учебных заведений, отказавшись от услуг лиц с военным образованием, стали привлекать к преподаванию гимнастики педагогов и лиц гражданских профессий¹⁶. Так же результатом реформы можно считать гуманизацию процесса преподавания учебного предмета. Констатируя недостаточность документальной базы, необходимой для оценки изменения качества преподавания, следует подчеркнуть то, что отмеченная тенденция сохранялась и в 1908 г.¹⁷

В 1908 г. вышел циркуляр попечителя Оренбургского учебного округа (03.03.1908 за № 6316), сообщавший о желании Его Императорского Величества “...обратить внимание на необходимость завести в деревнях

¹⁶ Например, руководитель Екатеринбургской мужской гимназии, убедившись, что штабс-капитан Комаров не в состоянии “обучить военной выправке, приличным поклонам, строю и поддержанию дисциплины”, предложил место учителя гимнастики балетмейстеру Варшавского театра Эдмунду Галецкому [46]. В Алексеевском реальном училище к преподаванию гимнастики вернулся Герц Н.И., работавший на этой должности в 1889/90 учебном году [46].

¹⁷ В Ирбитской мужской гимназии во второй год ее существования (1908/09 учебном году) также отказались от “особого преподавателя” и поручили проведение гимнастики учителю немецкого языка Берингу Г.В., при котором “занятия ... приняли иной, чем прежде, характер. Фронтные учения и упражнения на аппаратах отошли на второй план и частично были заменены вольными движениями и особенно прогулками на свежем воздухе” [46].

обучение детей в школах строю и гимнастике запасными и отставными унтер-офицерами за малую плату” [60]. Не обнаружено документальных подтверждений реализации данного циркуляра. В 1909 г. (16.09.1909 г. за № 22367) был опубликован запрос МНП для начальников средних учебных заведений, который содержал вопросы о необходимом количестве преподавателей гимнастики для учебного заведения, о том, “какое содержание преподавателям гимнастики может считаться нормальным”, о необходимых средствах для оборудования образцового гимнастического зала, какая организация преподавания гимнастики наиболее соответствует нуждам округа [164].

Перечисленные документы были довольно скептически оценены общественным мнением¹⁸, но вслед за рассмотренными циркулярами вышли еще несколько распоряжений, которые превратили проблемы физического воспитания учащейся молодежи в предмет заинтересованного обсуждения для российской общественности.

20 мая 1910 г. за № 14949 вышел циркуляр “О подготовке преподавателей гимнастики”, согласно которому предполагалось принимать на курсы лиц, окончивших средние учебные заведения, “любящих свой предмет и способных приохотить к занятию им учащихся” [118, с.118]. Курсы должны были включать в себя как практические, так и теоретические занятия, программа для которых составлялась лицами, проводящими эти курсы [там же]. 12 августа этого же года МНП был внесен в Государственную думу проект о реформе средних учебных заведений, согласно которому предусматривались повышение жалования для преподавателей гимнастики¹⁹

¹⁸ “...О физическом воспитании и его надлежащей постановке МНП усиленно говорит уже 10 лет, но до сих пор толку от этого было мало” [164].

¹⁹ Улучшение материального обеспечения и повышение статуса учителей гимнастики связано, по всей видимости, с позитивными тенденциями в экономике России, наметившимися к 1910 г.: III Дума установила ежегодное увеличение кредитов на образование на 20 млн. р. [182, с.386].

до 500 р. и составление “таблицы уроков” таким образом, чтобы “не было помехи для физических упражнений” [165].

К 1910 г. преподавание гимнастики в уральских учебных заведениях значительно расширилось по сравнению с данными 1889 г. По неполным данным Оренбургского учебного округа гимнастика преподавалась в Оренбурге (в 9 учебных заведениях из 12), Челябинске, Миасском заводе, городе Илецкая защита, Звериноголовской станице, Верхнеуральске, Белорецком заводе, Орске, Сосновском поселке, Усть-Уйском поселке, Перми, Алапаевске, селе Аряж, селе Бродокалмакском, Верхотурье, Верхне-Нейвинском заводе, Долматове, Екатеринбурге, селе Ильминском, Ирбите, Камбарском заводе, Камышлове, Каслинском заводе, Кунгуре [124]. Сравнение данных, представленных в рассмотренной “Памятной книге Оренбургского учебного округа” [197], с имеющимися данными по Екатеринбург, Красноуфимскому уезду Пермской губернии, Перми [24, 46, 72] позволяют предположить, что гимнастика как учебный предмет получила гораздо более широкое распространение, нежели это описано в обсуждаемом сборнике. Как негативную черту можно отметить большой процент совместителей (43%) среди преподавателей гимнастики, вошедших в статистику учебного округа, но, по вышеизложенным причинам эту цифру нельзя считать достоверной.

Повышение оплаты труда учителей гимнастики позволило руководителям ряда уральских учебных заведений пригласить на работу квалифицированных специалистов в изучаемой сфере педагогической деятельности. В 1910 – 1911 гг. в средних учебных заведениях крупнейших городов Урала приступили к работе следующие специалисты сокольской гимнастики: Янчкарь Я.И. (Уфа), Халупа И.В. (Пермь), Немец М.Ф. (Екатеринбург) [31, с.376]. Вопрос о преподавании гимнастики рассматривался на собраниях начальников средних учебных заведений городов [46]²⁰; такое же внимание уделялось

²⁰ Наиболее полно характеризуют рассматриваемую проблему документы Алексеевского реального училища (Екатеринбург). Начиная с августа 1910 г., преподавание гимнастики стало предметом пристального внимания педагогического совета данного

распределению часов на занятия гимнастикой²¹. Следует отметить то, что на педагогическом совете в присутствии врача учебного заведения ежемесячно обсуждались и утверждались программы занятий (см., например, протокол от 15 октября, 9 ноября 1910 г., [46]); в последующие годы программы утверждались на триместр (протокол от 27 апреля 1911 г., [46]). В отчетах Екатеринбургской мужской гимназии встречается ссылка на программу, составленную Немцем М.Ф. и представленную в окружное правление за № 1270 от 20 октября 1910 г. [46]. Значительный интерес к работе преподавателя проявлял и родительский комитет гимназии²².

Представляют интерес факты, иллюстрирующие становление внеурочных форм организации занятий по изучаемому предмету и развитие инфраструктуры его материального обеспечения. При средних учебных заведениях Екатеринбурга были организованы показательные группы сокольских гимнастов, выступления которых сопровождалась ученическими оркестрами. Так, 6 февраля 1911 г. состоялось совместное выступление учеников II, VI и VII классов училища и гимназии в помещении I женской гимназии города в присутствии "г. товарища Министра НП т.с. Л.А. Георгиевского и г. Попечителя уч. округа д.с.с. Ф.Н. Владимирова" [46], а 27 апреля 1911 г. был проведен "публичный сокольский праздник" на

учебного заведения, на заседаниях которого рассматривались вопросы о количестве часов, выделяемых на преподавание гимнастики в различных классах; о методической литературе по данному учебному предмету; о программе и распределении материала по учебному предмету [46].

²¹ В октябре 1910 г. в Алексеевском реальном училище и мужской гимназии Екатеринбурга начал преподавать "приглашенный из Праги учитель" М.Ф. Немец [46]. В I, II классах Алексеевского реального училища гимнастика проводилась 2 раза в неделю в часы обычных занятий, а в III - VII классах - по 1 разу в неделю в "так называемые шестые часы" [46]. В Екатеринбургской мужской гимназии гимнастика преподавалась во всех классах, за исключением VII и VIII, по 2 урока в неделю [168].

²² После ознакомления с докладом врача по методике преподавания сокольской гимнастики комитет принял решение посетить один из уроков [169], после чего "постановил просить директора училища о предложении преподавателям обращать внимание на ответы учеников на уроках, следующих после уроков гимнастики", и делать об этом доклад комитету [170].

ипподроме “в присутствии большой массы публики, членов родительских комитетов, родителей, гласных города и земства и др.” [там же].

В округе готовилась инфраструктура по материальному обеспечению процесса преподавания сокольской гимнастики. Циркуляром от 17 сентября 1911 г. за № 12000 были определены учебные заведения, в которых предполагалось изготавливать различные гимнастические снаряды: Усольская школа ремесленных учеников, Челябинское и Симское низшие ремесленные школы, Кунгурское техническое им. Губкина училище [118, с.543]. Предполагалось изготавливать короткую прыгалку, матрац, канат для перетягивания, шесты для лазания, шесты для прыжков, копьа, мячи, жгуты, палки, булавы, флаги, маленькие гири, бревно для упражнений в равновесии, крокет, лестницу, лошадь, козла, перекладину, пружинный мостик, параллельные брусья, гимнастический стол [там же, с.543]. В силу объективных обстоятельств средние учебные заведения обладали большими, нежели низшие, возможностями в развитии материальной базы данного учебного предмета. Например, в Екатеринбургской мужской гимназии к 1912 г. было закончено строительство зала для физических упражнений, подготавливавшееся с 1908 г. [150]. Этот зал стал одним из лучших в России по оснащенности (“зал соединен теплым ходом со зданием гимназии, освещен 14 окнами..., объемом равен 218,04 куб. сажень, площадью 68,82 кв. сажень. В пристрое имеется вестибюль, комната в которой предполагается устройство душа, вход и уборная, вентиляция, отопление паровое. Оборудование зала гимнастическими снарядами, выписанными из Чехии и Киева, обошлось в 2539 руб., устройство освещения в 250 руб.” [136]).

К 1914 г. в саду гимназии были устроены площадка для лаун-тенниса и кегельбан [46], гимназией было приобретено оборудование для лаун-тенниса на 38 руб. 90 коп. К 1 января 1916 г. в библиотеке гимназии содержалось 37 “названий” пособий по гимнастике на 1786 руб. [46]. В Уфе большую роль в обеспечении проведения физических упражнений сыграла материально-техническая база местного Общества содействия физическому развитию

учащейся молодежи. К 1913 г. Общество имело две площадки, на которых были поля для игры в футбол, беговая дорожка, три теннисных корта с асфальтовым покрытием; обществом были приобретены 40 пар лыж “Телемарк” и 6 лодок [28, с.448].

Следует отметить, что в то время как в некоторых регионах России сокольская система начала преподаваться с 70-х гг. XIX в., на Урале официально о ее введении было сообщено в циркуляре от 12 марта 1911 г. за № 2646 [118], после чего она получила распространение в различных типах учебных заведений²³. В том же 1911 г. по инициативе попечителя учебного округа Владимирова Ф.Н. были организованы курсы сокольской гимнастики и военного строя, на которые в качестве руководителей были приглашены: 1) Янчкар Я.И. (Уфа); 2) Халупа И.В. (Пермь); 3) Немец М.Ф. (Екатеринбург); 4) Турусова М.А. (Уфа; женские гимназии); 5) Фадеева А.Р. (Чердынь; женская гимназия); 6) преподаватель военного строя, штабс-капитан Смирнов Е.П.; 7) врач Рождественский И.И. [27, с.376]. Курсы включали в себя практические занятия и лекции по гигиене и методике проведения игр [27, с.377]. На вторых курсах (1912) обучалось 99 курсантов [там же, с.378]. Двухмесячное обучение завершилось сокольским праздником²⁴ “для избранной публики Уфы” в количестве 700 человек [там же, с.379]. Отметим, что с 5 июля 1912 г. (на основании закона) выпускники курсов получали свидетельства с оценками “по гигиене с анатомией, физиологией и

²³ В распоряжении от 7 июля 1911 г. за № 7520 «О рекомендации книги “Курс сокольской гимнастики” для приобретения в библиотеки учебных заведений округа» сообщалось, что «...ввиду того, что курс сокольской гимнастики вводится в средних и низших училищах ...Оренбургского учебного округа, ...находя названное издание общества “Сокол” не только единственным на русском языке, но и ценным по существу... озаботиться его приобретением» [118, с.540].

²⁴ К 1914 г. сокольские праздники стали обычным явлением для уральских городов (в мае прошли выступления учащихся в Перми, Ирбите, Троицке, Белебее, Бирске, Екатеринбурге, Кунгуре, Осе, Уфе, Челябинске)[46]. 5 июля 1914 г. на открытии третьих гимнастических курсов, к которым будущие учителя приступили, “добровольно отказавшись от летнего отдыха”, попечитель учебного округа сказал о физическом воспитании следующее: “...игнорирование этой стороны воспитания в старой школе было одною из причин появления у нас людей слабохарактерных - “лишних людей”, которые так ярко описаны в нашей литературе” [31].

подачей первой помощи; по шведской и сокольской гимнастике; по легкой атлетике с подвижными играми” [29].

Приведенные примеры характеризуют результаты политики государства в сфере образования как положительные²⁵. В то же время в рассматриваемый отрезок времени вновь проявилось пересечение интересов двух ведомств: военного ведомства и МНП. В существующих учебниках по истории физической культуры [153, 154 и др.] имеются сведения о введении в 1908 г. военной гимнастики в народных школах, но отсутствуют упоминания о прецеденте введения обсуждаемого вида гимнастики в учебных заведениях всех ведомств страны. Данное мероприятие представляет большой интерес, так как на уровне общественных органов управления (земские собрания и городские думы) очерченный выше вопрос решался демократическим путем и материалы его обсуждения предоставляют информацию о сформированности общественного мнения по проблемам физического воспитания, а также характеристику состояния упомянутого вида воспитания.

29 мая 1910 г. было опубликовано распоряжение МНП (№ 6036 – 6041) “По вопросу о введении в школе обучения военному строю и гимнастике” [118, с.463]; позже военный министр генерал Сухомлинов внес в Совет Министров законопроект об обязательном введении во всех учебных заведениях всех ведомств и учреждений обучения строю и гимнастике в целях физического развития юношества [58]. Таким образом, вновь проявилось пересечение интересов двух ведомств: военного ведомства и МНП.

²⁵ Как было упомянуто выше, III Дума, оценивавшаяся в советский период как реакционная, установила ежегодное увеличение кредитов на образование на 20 млн. руб. [182, с.386]. К 1913 г. расходы государства по МНП выросли более чем в 6 раз - с 25,2 до 161,2 млн руб. [182, с.396]. В ходе подготовки реформы средней школы [33, с.246 – 250] обсуждался план-проект постройки школьных зданий, согласно которому гимнастический зал в мужской гимназии должен был иметь площадь не менее 5000 кв. сажен (около 22750 кв. м), а в женской – не менее 4000 кв. сажен при высоте 2,5 сажени (5,3 м) [34]. Согласно проекту нового гимназического устава учебному предмету “Физические упражнения” отводилось первое место в разделе “Воспитательные предметы” [34, с.396].

По утверждении законопроекта ряд ведомств приступили к безоговорочному его исполнению. Так, МНП были разосланы циркуляры попечителям учебных округов с программой занятий в средних и низших учебных заведениях [169]. Получили распространение сборники песен для военного строя [171]. В Оренбургском учебном округе к 1913 г. была выпущена книга штабс-капитана 190-го Очаковского полка Смирнова Е.П., которая являлась пособием по обучению военному строю и сокольской гимнастике в средних и низших учебных заведениях [28, с.433 – 434].

Первый циркуляр вновь назначенного министра народного просвещения Кассо Л.А. предлагал “обратить внимание на целесообразность введения в средних учебных заведениях МНП курса обучения воспитанников военному строю” и сообщить, “какие положительные или отрицательные результаты от него сказываются” [167].

Земские и городские органы самоуправления как на Урале, так и в целом по России неоднозначно отнеслись к решению вопросов финансирования преподавания военной гимнастики. Так, Аткарский училищный совет постановил ввести в земских школах преподавание военного строя с приглашением в качестве преподавателей школьных сторожей – бывших солдат, но земское собрание отвергло данное решение [25]. Челябинская городская дума также отказалась ассигновать суммы на организацию “потешных рот”, создание которых подразумевалось обсуждаемым законопроектом [25]. Пермское уездное земское собрание приняло аналогичное решение по отношению к преподаванию военной гимнастики в народных училищах [26, с.52]²⁶. Камышловское уездное земское собрание высказалось против введения в школах гимнастики и военного строя и постановило от ассигнования на этот предмет уклониться; отклонило ассигнование и Екатеринбургское уездное земское собрание, признав

²⁶ “Заседание 3-го декабря. Ж & 16. 26. Отклонить ходатайство директора народных училищ об ассигновании пособия на обучение в школах военному строю и на жалование учителю строя и гимнастики на педагогических курсах при Пермском 1-м городском училище”[147].

военную гимнастику в сельских школах не главной потребностью для развития детей [26].

Ассигнования, выделенные земствами, положительно решившими данный вопрос, различались по своей величине и структуре распределения. Например, Кунгурское уездное земство постановило ввести в 15 школах военную гимнастику, выделив на жалование унтер-офицерам 450 р.; в Чердыни для данного мероприятия было выделено 600 руб., а Верхотурское уездное земское собрание в своем решении оговаривало плату учителям (опять же унтер-офицерам) от 30 коп. до рубля за урок в течение от 1 до 3 ч. [26].

Большой интерес представляют материалы, обосновывающие введение преподавания гимнастики Ирбитскому уездному земскому собранию. Названному собранию был представлен проект решения, согласно которому, во-первых, обосновывалось время проведения занятий (заниматься “не только весной и осенью, но и летом”); во-вторых, была составлена калькуляция затрат, необходимых для введения обсуждаемого учебного предмета (учителю гимнастики 5 – 6 р./мес., с 15.05 по 15.09 – 20 – 24 р., на обзаведение предметами 25 – 30 р.) [60]²⁷.

Заседание пришло к выводу о том, что “организация обучения военному строю и гимнастике при школах вызовет очень значительные расходы при весьма проблематичной продуктивности в виду слишком большого различия в возрасте обучающихся, причем занятия эти к школе будут пристегнуты совершенно искусственно, так как проводятся во время вояка” [60], на основании чего было сделано предложение “привить” обучение военному

²⁷ Анализ представленного проекта в комплексе с решением соединенного заседания управы и школьной комиссии иллюстрирует и другие аспекты рассматриваемой проблемы: а) методические особенности работы с возрастным контингентом от 9 до 18 лет; б) соответствие квалификации унтер-офицеров как преподавателей гимнастики указанному возрастному контингенту; в) калькуляция расходов (учителю 1,5-2 р./день; 27 – 36 руб. на сезон; атрибуты и обмундирование “потешных” 63 р. на школу, “не считая гимнастических приборов”; смотры – до 100 руб. на сборный пункт [60]).

строю и гимнастике при вольно-пожарных дружинах для 15 – 20-летних [там же]. Для введения были намечены следующие пункты: 1) Ирбит; 2) Байкальское; 3) Зайковское; 4) Чубаровское; 5) Невьянское; 6) Костинское; 7) Ницинское; 8) Покровское; 9) Ирбитский завод.

Изложенные материалы иллюстрируют сдержанное отношение к нововведению со стороны органов общественного самоуправления. Представляется, что основной причиной ограниченного финансирования военной гимнастики в учебных заведениях, находившихся в ведении упомянутых органов, являлось прогнозирование низкой эффективности обсуждаемого процесса, обусловленной неквалифицированностью привлекаемых кадров и отсутствием материальных условий.

Необходимо отметить, что описанная выше тенденция соответствовала взгляду на данную проблему в международном масштабе. Так, в одной из резолюций III Международного конгресса по физическому воспитанию юношества (Брюссель, 23 – 26 августа 1914 года) заявлялось, что “так называемые “школьные батальоны” не должны иметь места в школах, как бесполезные для дела физического и морального развития учащихся” и, что “физическое воспитание в школах или в гимнастических обществах никоим образом не должно носить профессионального военного характера” [25]. В целом, в российской прессе введение военной гимнастики освещалось в двух направлениях. Сторонникам государственной точки зрения данный процесс представлялся как этап, вслед за которым последует преподавание гимнастики и физических упражнений [58], а их оппоненты концентрировали свое внимание на квалификации преподавателей и, соответственно, на обусловленные названным фактором негативные влияния на процесс воспитания учащихся [166, 171]. Встречающиеся аналитические статьи, содержащие сравнение существующего положения дел в России с зарубежным опытом преподавания гимнастики, подчеркивают абсолютизацию внешней стороны процесса преподавания гимнастики в отечественной практике (“церемониальные марши”; “потеха” [57]).

Отчеты инспекторов народных училищ Красноуфимского уезда Пермской губернии за 1910 – 1914 гг. дают представление о том, как протекал процесс преподавания военной гимнастики в народных школах Урала. Так, в 1910 г. в обсуждаемом уезде гимнастика преподавалась в 4-х училищах: Бисертском двухклассном, Богородском, Саранинском, Шалинском железнодорожном [46]. К 1911 г. преподавание велось уже в 10 учебных заведениях, а в некоторых населенных пунктах были созданы сводные потешные роты. В отчете за 1912 г. говорится о 8 училищах, а за 1913 г. отмечаются 5 училищ, в которых преподавалась гимнастика, но в 1914 г. фигурирует цифра 9 [46].

Отметим, что эти заведения составляли очень малый процент от общего числа училищ в уезде (2,5% – 6,3% <всего 159 училищ>). В целом по уезду проявили готовность озаботиться проведением гимнастики 17 заведующих учебных заведений²⁸, а 70 категорически отказались [46]. Предложение инспектора народных училищ о внесении в смету расходов на 1911 год 1000 р. на введение военной гимнастики и организацию потешных рот в главнейших пунктах, больших селениях и заводах Красноуфимского уезда [188] было оставлено без внимания и уже в следующем 1911 г. инспектором высказывалось предположение о том, что “дело это начинало гложуть” [46]. Необходимо подчеркнуть, что в Александровском, Колмаковском и Подтитечном училищах стабильное преподавание гимнастики осуществлялось за счет попечителя В.В. Голубцова и было прекращено по призыву его на действительную службу [46].

Также в отчетах содержатся сведения о том, что преподавали гимнастику, как отставные унтер-офицеры, так и учителя [46]. Инспектор народных училищ В.И. Ширяев, отмечая факт преподавания гимнастики учителями, предлагал оплачивать этот “излишний” труд из расчета не менее 50 коп. за полуторачасовой урок, и, кроме того, ходатайствовал о выделении на

²⁸ “По воскресным и праздничным дням, когда дети освобождены от полевых работ” [46].

преподавание “казенных ассигнований” [46]. Имеется возможность объяснить недостаточное финансирование преподавания военной гимнастики в Красноуфимском уезде большими затратами земства на строительство новых школ²⁹.

В аспектах рассматриваемого противоречия следует отметить более быстродействующий и креативный (нежели в предыдущем случае) механизм его разрешения, который проявился в определении способов финансирования изучаемого учебного предмета. Благодаря такому подходу, начиная с 1910 г., МНП фактически получило доступ к управлению и организации педагогического процесса в области физического образования. Логично предположить то, что названный год является реальной датой возникновения отечественной системы физического образования, как элемента системы образования³⁰, несмотря на более раннее рождение самого термина. Материализовался названный элемент, прежде всего, в процессе преподавания комплекса однородных предметов “военная гимнастика”, “сокольская гимнастика”, “физические упражнения” – в средних учебных заведениях. Естественным представляется то, что объем реализуемого содержания физического образования в различных учебных заведениях поддается лишь условной оценке. На основании изучения доступных отчетов уральских учебных заведений и других сведений об их деятельности предлагается следующий условный максимум содержания деятельности в рамках возникшего образовательного комплекса:

а) сокольская гимнастика – вольные движения, пирамиды, игры, хороводы, бросания, бокс, легкая атлетика, упражнения на граздах (турник) и на лестницах, упражнения с палками и булавами, прыжки простые, упражнения на брусках, на козле, на лошади, на столе, на кольцах, лазание и

²⁹ В 1910 – 1911 гг. было открыто 50 новых училищ, что значительно превышало запланированное количество [46].

³⁰ В 1910 и 1912 гг. вышли два издания книги Бутовского А.Д. “Из чтений по истории и методике телесных упражнений”. Если в начальной редакции первый том имел название “Телесные упражнения, как предмет преподавания” [15], то в окончательной – “Что такое физическое образование.”[16].

строй [27, с.379]; на сокольских праздниках ученики гимназий состязались в прыжках с шестом [27; 30];

б) военный строй – отдел 1-й программы 1889 г. [140], организация образцовых рот [27, с.379], отрядов общества “русский скаут” [32; 73]³¹;

в) физические упражнения – помимо распространившегося ранее катания на коньках стали использоваться “лыжные вылазки” и “лыжный спорт” [28; 46], лаун-теннис [28; 46], кегельбан [46], футбол [28; 46; 51; 70], катание на лодках [28];

г) гигиена преподавалась в гимназиях в качестве необязательного предмета [46].

Как видим, образовательный комплекс представлял собой сумму циклов достаточно однородных учебных курсов, что дает основание определить рассматриваемый отрезок времени как *период циклов учебных курсов*. В то же время, определяя минимум обсуждаемого содержания, необходимо отметить тот факт, что многие учебные заведения, особенно народные школы, оказались неподготовленными к всеобщему введению военной гимнастики и строя, хотя в системе МНП первые шаги в данном направлении были предприняты в 1908 г., поэтому во многих из упомянутых учебных заведений ни гимнастика, ни тем более физические упражнения не проводились. Содержание занятий в народных школах и училищах Урала, согласно упоминавшимся отчетам инспекторов народных училищ, сводилось к строевым учениям и маршировке (т.е. первый отдел программы 1889 г.); гимнастические упражнения практически не использовались, более того, некоторые

³¹ В России широко популяризовалось движение бой-скаутов по системе Баден-Пауля. По данным Столбова В.В. (1989), скаутские отряды стали появляться в стране с 1910 г. [226, с.119]. На Урале данное движение стало обсуждаться в педагогической периодике с 1914 г. (организация в Петрограде “Общества содействия мальчикам-разведчикам” в августе 1914 г. [32], описание организации, истории и значения движения [35, с.429]). По сведениям Зеликсона Е.Ю. (1940) отряд общества “Русский скаут” существовал в Перми [134, с.133], но мы не имеем оснований рассматривать это как оформившееся явление для изучаемого региона.

инспекторы скептически оценивали целесообразность их применения в народных школах³²

В целом опыт разрешения обозначенного выше противоречия в учебных заведениях всех ведомств представляется как подготовительный этап к введению нового учебного предмета “Физические упражнения” в заведениях, ранее не культивировавших физическое образование учащихся. В то же время нельзя не отметить данное мероприятие как характеризующее тенденцию к сохранению компонента прикладной военно-физической подготовки в содержании образования. Противоречивое отношение общества к описываемому учебному предмету интерпретируется как отражение диалектического противоречия гуманистического и утилитарного в содержании физического образования, причем государственные интересы тяготеют к более консервативному элементу – утилитарному.

Оценивая данный опыт в аспекте изучения учебного предмета, отметим как положительную черту то, что рассмотренный прецедент стимулировал деятельность руководства учебных заведений в направлении определения места нового предмета в учебных планах и решения проблем его материального обеспечения. Активизация упомянутой деятельности, равно как и возможность выбора (у земских учебных заведений), способствовала значительному расширению круга лиц, заинтересованных в решении проблем физического образования, что, в свою очередь, обусловило повышение требований к квалификации преподавателей.

³² “Занятия гимнастикой едва ли могут иметь успех, потому что сельские дети не лишены физического движения и работ, где их физические силы находят применение” [46].

2.2 Период экстремального функционирования учебного предмета (1915 – 1923)

К 1915 г. в преподавании гимнастики наметились изменения, обусловленные участием России в Первой мировой войне. В некоторых учебных заведениях снизилась стабильность преподавания гимнастики по причине ухода учителей в армию³³ или в связи с использованием гимнастического зала в общественных целях³⁴, что в конечном счете привело к разрушению либо *реструктуризации* обсуждавшегося образовательного комплекса. Для объективной оценки отмеченной реструктуризации необходимо обратить внимание на процесс становления государственной системы организации в сфере физической культуры, точкой отсчета для существования которой стало образование в 1913 г. “Канцелярии главного наблюдающего за физическим развитием народонаселения Российской империи” [153, с.122]. 8 декабря 1915 года упомянутая канцелярия издала положение о мобилизации спорта [46, 73, 153], которое получило распространение в учебных заведениях посредством циркуляра МНП за № 124 от 23 декабря 1915 года и циркуляров учебных округов (например, циркуляр Оренбургского учебного округа [46]).

Согласно названному положению канцелярия главнонаблюдающего получила возможность контролировать материальную базу спортивных обществ (в том числе и частных) и учебных заведений, а также определять содержание деятельности вновь возникших общественных организаций³⁵.

³³ Например, из Екатеринбургской мужской гимназии сначала добровольцем ушел в армию преподаватель сокольской гимнастики Немец М.Ф., а несколько позже был призван преподаватель военной гимнастики Кячеривский [46].

³⁴ “Занятия были прерваны в январе на 3 мес. – зал занят дружиной” [46]; “для гимнастических же занятий на аппаратах гимназия не могла предоставить место, так как ее собственное здание вместе с гимнастическим залом занято войсками...”[46].

³⁵ В положении о мобилизации спорта разъяснялась организация допризывной подготовки, “которая производится при содействии и под наблюдением военно-спортивных комитетов, учредившими сии комитеты, или приписанными к ним спортивными и гимнастическими обществами... и средними и низшими учебными заведениями, если в последних имеются ученики старше 16 лет, по программе, утверждаемой Военным министром, и в порядке, установленном Главнаблюдающим за физическим развитием

Взаимосвязь содержания изучаемого учебного предмета и содержания деятельности возникших комитетов проследить более сложно, поскольку в дальнейших указаниях к положению о мобилизации спорта (от 10.05.1916) соответствующие пункты были сформулированы достаточно противоречиво. Так, в п.6 сообщалось о том, что “допризывная подготовка является совершенно отдельным курсом от программ учебных заведений”; в то же время, среди источников финансирования назывались “источники, из которых обыкновенно оплачиваются уроки гимнастики” [46]. Тем не менее работу по допризывной подготовке предполагалось совмещать с подготовкой инструкторов для комитетов (соответственно и для учебных заведений) [там же].

Согласно имеющимся данным, в городах Урала военно-спортивные комитеты создавались при учебных заведениях [46, 160, 161, 162]. Например, в периодической печати Екатеринбурга первоначально сообщалось о создании “учебно-спортивного комитета” [160], а позднее об “организованном военным ведомством военно-спортивном комитете по допризывной подготовке” [161]. Военно-спортивные комитеты (ВСК) имели право открывать отделы в приписанных к ним населенных пунктах. В уральских ВСК подготовка организовывалась по двум вариантам:

1) в учебном процессе (см. цитированный ранее циркуляр Оренбургского учебного округа [46]);

2) 6-недельный курс с ежедневными 2-разовыми занятиями (с 6.00 до 9.00 и с 15.00 до 18.00 [163]).

народонаселения Российской Империи, по соглашению с военным министром, а в отношении учебного заведения также и с Главным Начальниками подлежащих ведомств...”. Циркуляром Оренбургского учебного округа предписывалось “вести теперь же преподавание военного строя по программе, утвержденной Военным Министром, в 3 недельных часа, положенных на гимнастику, разбив эти часы на 2 урока в неделю (по 1,5 ч) и отнести их на последние часы занятий, а также привлекать учащихся выпускных классов в воскресные дни для занятий военным строем...в продолжение двух часов ...Эту меру применить лишь к выпускным классам средних учебных заведений (8-му классу гимназий и 7-му классу реальных училищ), освободив их от выпускных экзаменов” [46].

Прошедшие курс подготовки и сдавшие экзамен получали удостоверение ВСК. Предусматривались удостоверения инструкторов для тех, кто окончил курс допризывной подготовки и успешно подготовил 10 человек (положение о мобилизации спорта, п.5 [46]).

После Февральской революции 1917 г. должность уполномоченного по делам допризывной подготовки и физического развития населения России занял В. Срезневский [46]³⁶. В связи с изменением государственного устройства начали корректироваться содержание допризывной подготовки, состав и функции ВСК³⁷. 15 апреля 1917 года распоряжением В. Срезневского деятельность ВСК была приостановлена, что обосновывалось финансовыми затруднениями [46].

22 апреля 1918 года, после очередной революции, был подписан Декрет ВЦИК рабочих, солдатских и крестьянских депутатов об обязательном обучении военному искусству [119], согласно которому упомянутое обучение граждан РСФСР школьного возраста возлагалось на Народный комиссариат просвещения при ближайшем участии Народного комиссариата по военным делам. Реализация Декрета возлагалась на органы Всеобщего военного обучения (Всевобуч) [81, 153, 154 и др.]. Подчеркнем, что на Урале развитие, как структуры Всевобуча, так и системы образования было осложнено военными действиями³⁸. Многие школы в период гражданской войны занимались под штабы, в помещениях школ размещались воинские части. Со значительными трудностями сталкивались учителя, остававшиеся при школах в периоды смены власти [46, 113].

Поскольку достоверные данные о содержании допризывной подготовки на Урале, осуществлявшейся в 1917 – 1920 гг. через органы Всевобуча, отсутствуют, поэтому, учитывая последние указы уполномоченного

³⁶ Известный также как председатель русского Национального олимпийского комитета [183].

³⁷ “Подготовка лиц для будущей народной милиции” [46].

³⁸ Лето – осень 1918 – восстания [50], осень 1918 – весна 1919 г. – военные действия адмирала А.В. Колчака [151, с.338, 612], линия Восточного фронта [129].

Временным правительством по делам допризывной подготовки и физического развития населения России Срезневского В. [46], принимаем допущение о стабильности содержательного компонента в период 1915 – 1920 гг.

Принимая во внимание данные о том, что с 1917 г. физическое воспитание в школах находилось в ведении врачебно-санитарного отдела Народного комиссариата просвещения (НКП) [81, 85, 109, 153, 154 и др.], отметим, что в описанных выше условиях деятельность упомянутого отдела проявиться не могла. Так, например, в ответах на циркулярный запрос отдела народного просвещения Исполнительного комитета Пермского губернского Совета рабочих, крестьянских и солдатских депутатов от 23 марта 1918 г., содержащий вопрос “10) В скольких училищах преподается рукоделие, пение нотное, с голоса, физические упражнения...”, Екатеринбургский уездный Исполнительный комитет сведений по физическим упражнениям не предоставил [46].

Заслуживает внимания и факт того, что потенциальную готовность к культивированию физического воспитания в учебных заведениях Урала в обсуждаемые годы проявили обе стороны, противостоявшие в Гражданской войне. Например, в проекте сметы доходов и расходов на полугодие по Верх-Нейвинскому высшему начальному училищу (с 1 июля по 31 декабря 1918 года) планировалось выплатить преподавателю гимнастики, считая 6 уроков в неделю, 600 руб. [46]. С другой стороны, в Перми (1919) формировалась концепция “Свободной трудовой школы”, которая стояла бы “в стороне от взбаламученного моря политических партий с их неизбежной односторонней страстной борьбой” [144]. Названная концепция включала в себя не лишенный оригинальности взгляд на физическое образование учащихся [138], который предполагалось разяснять на краткосрочных летних учительских курсах [146].

Упомянутая концепция является еще одним проявлением определенного ранее противоречия, поэтому следует рассмотреть ее более подробно.

Проблемы физического образования рассматривались медиком Рахмановым В.В., который и определил цель физического воспитания и образования как "гармоничное развитие всех частей нашего организма" [138], выделяя далее в качестве частей нервные центры, органы ощущения, мышечную систему, органы растительной жизни (органы дыхания, кровообращения, пищеварения, выделения) и включая в круг целей развитие мышечной системы³⁹.

В соответствие поставленным целям В.В. Рахманов приводил следующие средства: "а) сконцентрированное внимание...; б) развитие органов ощущения – методы и приемы согласно принципу трудового обучения (рисование, раскрашивание, экскурсии в лесу и поле, движения в ритм под музыку), лепка, игры (жмурки); в) мышечная система – гигиена, детские игры, гимнастические упражнения (особенно шведские и Лесгафта), дыхательные упражнения (индийскими учеными), спорт; г) органы – пение, пение, сопровождающееся движением, игра на духовых инструментах" [138]. Для развития ловкости предполагалось использование ручного труда, лепки, черчения, работы с бумагой; для умения расслаблять мышцы рекомендовали такие элементы труда как колка дров, работа пилой [там же].

Обсуждаемый документ носил декларативный характер, поскольку в нем не рассматривались такие специфические вопросы, как количество часов, выделяемое на учебный предмет, способы организации занятий, принципы отношений в системе "ученик – учитель". В целом предлагаемая Рахмановым вариация представляется логическим продолжением эволюции физического воспитания по линии отечественной экспериментальной педагогики, которая включала в себя описанное выше гигиеническое направление [см., например, 30, с.149 – 160; 52], а также педологию как составляющую психологических основ трудовой школы [145, с.3]). Действительно, по сравнению с постановлением о физических упражнениях (1902) [142] здесь мы наблюдаем

³⁹ "...не только массы мускулатуры, но и легкость, точность движения, развитие чувства ритма" [138].

более глубокую дифференциацию целей и средств, но обращает на себя внимание представленность только специфических (физиологических и психологических) целей, что объясняется, во-первых, декларируемой пермскими педагогами "аполитичностью" школы [144]⁴⁰, а во-вторых, профессиональной принадлежностью автора. Поскольку декларируемая таким образом программа физического образования (как, впрочем, и весь проект "Свободная трудовая школа") не была реализована, рассматриваем ее в качестве локального проявления требований педагогической общественности к учебно-воспитательной деятельности и соответственно случаем локального проявления обратной связи, направленной на коррекцию целевого компонента. Также рассмотренный документ обладает исторической значимостью, отражая первый опыт проектирования программно-нормативного документа на региональном уровне уральскими специалистами.

В контексте рассматриваемого противоречия настоящий документ иллюстрирует отход от утилитарных ориентиров, обусловленных военными потребностями государства, с одной стороны, а с другой стороны, является единственным случаем декларирования политической независимости педагогической деятельности в период с 1889 по 1932 гг., чем отличается от установок на деятельность единой трудовой школы, опубликованных в 1918 г. [81, 153, 154].

Необходимо отметить неравномерность перехода на новую систему образования в уральских губерниях и уездах рассматриваемый промежуток времени. Королев Ф.Ф. (1958) сообщал, что в Оренбургской губернии на 22 января 1919 г. существовала старая система образования: низшие и высшие начальные училища и средние учебные заведения, а в Орском уезде упомянутой губернии преобразование началось с октября 1919 г. В целом по России, как подчеркивает автор, процесс перехода длился в течение 1918 – 1921 гг. [86].

⁴⁰ "Аполитичность" может рассматриваться как результат сложной политической обстановки в условиях Гражданской войны на Урале [50, 129].

Наибольшее влияние на содержание и реализацию физического образования в уральских учебных заведениях оказала деятельность органов Всевобуча, которые, начиная с октября 1919 г., стимулировали организацию новых военно-спортивных клубов⁴¹ и реорганизацию ВСК, действовавших до 1917 г.⁴²

За рассмотренный промежуток времени (1915 – 1920) на первый план вышла тенденция, которая может быть охарактеризована как внешняя по отношению к объекту настоящего исследования. Эта тенденция проявилась в создании предпосылок к огосударствлению элементов системы физической культуры России (посредством объединения материальной базы и кадрового состава учебных заведений и спортивных обществ с целью осуществления допризывной подготовки в военно-спортивных комитетах <1915 – 1917>) и реализации их в процессе деятельности органов Всевобуча, что обусловило в дальнейшем утилитарный характер советской физической культуры.

Подробно освещено формирование организационных структур в сфере физической культуры в 1920 – 1925 гг. в одной из статей Милыштейна О.А. [109]. Безусловно, основным событием 1920 г. в области управления физической культурой стало образование Высшего совета физической культуры при Главном управлении Всевобуча [81, 109, 153, 154], но на Урале деятельность данного органа в сфере физического воспитания учащейся

⁴¹ Приказом от 17 октября 1919 г. по Приуральскому военному округу уездотделам предлагалось:

1) произвести по всем уездам и волостям учет мальчиков от 6 до 15 и девочек от 8 до 18 лет для спортивной подготовки;

2) произвести регистрацию всех спортивных обществ, клубов, кружков ...;

3) принять на учет все спортивное имущество; 4) объявить регистрацию всех граждан, знакомых с каким-либо спортом, изыскивая все способы для скорейшего проведения заданий, не ожидая получения инструкций из Губотдела [46].

Другим приказом предписывалось “ввиду явного нежелания обучаемых посещать сборные пункты для проведения всеобщего военного обучения ...учредить районные суды” [46].

⁴² Например, в Екатеринбурге такой клуб был создан в здании бывшей мужской гимназии [46, 126], т.е. на базе действовавшего ранее ВСК.

молодежи проявилась только в 1921 г. [46]. Высший совет физической культуры (ВСФК) должен был стать межведомственным органом для координации и руководства работой по физической культуре во всей стране [109]. До момента организации ВСФК существовало относительное многообразие форм организации занятий по физической культуре как в системе образования, так и вне ее.

Согласно данным Е.Н. Медынского (1948), к 1920 г. "гимнастика, уроки физкультуры по 2 часа в неделю во всех классах отнюдь не рассматривались как единственное и главное средство физической культуры" [85, с.84]. Относительно организации занятий физической культурой в уральских школах имеются основания констатировать наличие следующих форм:

- 1) обязательные уроки (например, перед началом занятий [46]);
- 2) внеклассные занятия (секции при школах, детские площадки, прогулки, секции при детских клубах, подвижные игры [46]).

Также физическому образованию выделялось место в содержании деятельности "весенней и летней трудовой школы" [23].

Отмеченное многообразие организационных форм косвенно отразилось в формулировках специальности людей, осуществлявших процесс физического образования⁴³, хотя данный факт также может быть оценен, как говорящий о наличии специалистов, имевших дореволюционное образование и о несформированности единых требований к их квалификации. Следует отметить и отсутствие "узкой" специализации: в 1920 г. зафиксирован один случай переподготовки учителей – "самокурсы" –, в программу которых входили разделы: "...21. Игры, 22. Гимнастика, 23. Маршировка" [46].

1921–1922 гг. известны в истории Урала как годы голода, тем не менее это время в сфере физического образования происходила интенсивная деятельность. С созданием упомянутого выше ВСФК активизировалось взаимодействие Всеобуча, Наркомпроса и Наркомздрава по вопросам

⁴³ "Фребелички", "преподаватель", "руководитель подвижных игр" [46].

физического воспитания⁴⁴. Подчеркнем то, что в Приуральском военном округе в изучаемые годы деятельность органов Наркомздрава нельзя охарактеризовать как активную. В опроснике подотдела охраны здоровья детей Екатеринбургского губернского отдела здравоохранения, посвященном санитарному состоянию школы и постановке физического развития детей, только последний вопрос относился к постановке физического образования⁴⁵, а в санитарном листе № 1 (опрос родителей или воспитателей), включавшем в себя 51 вопрос, только 3 вопроса касались названной проблемы⁴⁶.

В мае 1921 года было принято “Положение о согласовании функции Наркомздрава и Наркомпроса в деле охраны здоровья детей и подростков”, согласно которому учреждался подотдел физического воспитания при Главном отделе социального воспитания [109, с.16]. На Урале был распространен циркуляр за № 13562 и приложение к нему, содержавшее инструкцию губернским отделениям физической культуры. Согласно данному циркуляру, важнейшей задачей отделений физической культуры при Губсоцвосах должна была стать “правильная постановка физической культуры в различных, уже работающих детских учреждениях” [46].

Анализ избранных архивных источников позволяет предположить, что в центре Приуральского военного округа уже до создания упомянутых отделов сложились сбалансированные отношения между обсуждаемыми ведомствами [46] при ведущей роли органов Всеобуча. Например, Екатеринбургский губернский отдел народного образования докладывал IV губернскому съезду Советов следующее: об организации совместно со Всеобучем курсов физического воспитания на 50 человек; о делегировании 10 человек на курсы

⁴⁴ Как указывает Мильштейн О.А., “несмотря на ряд принятых документов, в которых разграничивались компетенции отдельных ведомств в области физической культуры, между ними нередко возникали разногласия и трения, проистекающие из различного понимания задач физического воспитания” [109, с.17].

⁴⁵ “...11) Проводятся ли подвижные игры? (ритмическая гимнастика в школе, ручной труд)” [46].

⁴⁶ “...19) занимался ли гимнастикой, 20) занимался ли спортом и каким..., 22) продолжает ли заниматься и по поступлению в школу: а) гимнастикой, б) спортом, в) физическим трудом и сколько времени в день” [46].

Всевобуча (с. Колчедан), на курсы по физической культуре в Москву 3 человек и на инструкторские 1 человека; об организации в Нижнем Тагиле двухмесячных курсов по физической культуре, а в Верхотурье – по подготовке инструкторов [90]. На первых из упомянутых курсов планировалось преподавание теоретических разделов (в количестве 15) и проведение практических занятий по сокольской гимнастике [46]. В конечном варианте в программу курсов вошли 12 теоретических и практических разделов. Отметим, что конечный вариант программы обсуждался в связи с приказом № 3 Наркомпроса Луначарского об инструкторских курсах физического воспитания школ II ступени, но обсуждаемые курсы предназначались для школ I ступени. Значительный вклад в разработку программы курсов и их проведение внесли работники Всевобуча Кальпус, Озол, Плумэ [46].

В программе курсов, готовившихся в Нижнем Тагиле, преобладали практические занятия [46]. Программа курсов разрабатывалась заведующим и инструктором подотдела физической культуры, которые в то же время являлись сотрудниками отдела спорта 4-го ротного участка террвойск. Раздел “Физическое воспитание” входил также в программу летних курсов по подготовке школьных работников [46]. Имеются данные о проведении летних краткосрочных курсов при Алапаевском УОНО (уральский отдел народного образования), в программу которых входили 12 теоретических часов и 28 практических. Алапаевский УОНО, согласно полученным данным, стал первым отделом (в Екатеринбургской губернии), который включил в программу курсов 10 часов лекций по политграмоте [46]. В конце 1921 г. Губвсевобучем совместно с “органами наробраза из школьных работников в количестве 32 человек открыты курсы, которые исключительно из женского персонала” [46]. Сведения о физическом воспитании и гигиене включались в содержание курсов культурно-просветительской комиссии при Тюбукском волкоме и программу летних 2-хмесячных курсов при УОНО [46].

Согласно архивным источникам, физическое образование осуществлялось в 1921 г. в школах Екатеринбурга, в Кунгурской советской школе Северной

волости, школе II ступени с. Долматова, школе с.Клевакино, школе с.Широкова, школах г. Каменска, в некоторых школах г. Красноуфимска и уезда, в двух школах Нижнего Тагила, в детских домах г. Надеждинска. Анализ источников не позволяет оценить эти сведения как в значительной степени достоверные⁴⁷, что может быть объяснено многочисленными структурными перестроениями в сфере организации физической культуры. Особой динамичностью отличался названный процесс в структурах Всевобуча, которые ко второй половине 1921 г. эволюционировали в управленческую суперсистему, в рамках которой вновь вносимые изменения наслаивались на старые формы организации. К концу 1921 г. в Приуральском военном округе одновременно сосуществовали военно-спортивные клубы (“Спарта” г. Камышлов; “Ахиллес” с. Курьи), которые по данным Столбова В.В. (1989) начали организовываться еще в 1918 г.; физкультурные центры и спортивные центры [46]. Необходимо подчеркнуть, что реорганизация далеко не всегда носила логичный характер⁴⁸. Эти учреждения способствовали осуществлению физического образования в школах следующими способами:

- а) организацией кружков физической культуры или спортивных ячеек;
- б) делегированием инструктора в школу или предоставлением ученикам места для занятий.

Оказывали содействие физическому развитию учащихся и учреждения других ведомств. К примеру, на заседании Уотнаобраза г. Екатеринбурга от 13 января 1921 года было принято решение “временно разрешить начать

⁴⁷ Например, Начвсевобуча Шадринского уездвоенкомата сообщал о том, что “отдел наобраза уезда имеет в своем распоряжении инструкторов, окончивших окружные курсы, которые ведут занятия в школах и детских домах”. Начальник учебной части со своей стороны утверждал, что “за неимением инструкторов по спорту не приступлено к проведению спортпопуляризации при школе I и II ступени в пределах города” (эти данные подтверждаются в протоколе № 1 губернского совещания работников Всевобуча от 22 – 23 декабря 1921 г.). Значительное сомнение вызывают сведения по Алапаевскому уезду (“100%-ная посещаемость”) [46].

⁴⁸ К примеру: “в Нижних Сергах открыт физкультурный центр, образованный за счет закрытых Верх-Нейвинского и Бобровского” [46].

работу в помещении библиотеки им. Белинского” центральному клубу учащихся II ступени, в котором имелаась студия ритмической гимнастики [46].

К концу 1921 г. экстенсивное распространение органов Всеобуча замедлилось, поскольку не было обеспечено материально. Значительно снизился энтузиазм представителей Всеобуча, которые попытались “в деревнях совершенно первобытного состояния ...дух спорта поднять как факел революции, обгоняя время и преодолевать все препятствия, рискуя своей жизнью” [46]. Так, в докладе Верхотурского уездотделения за ноябрь 1921 г. сообщалось о том, что инструкторы несколько месяцев не получали жалования, “...нет обуви, одежды... спортивного инвентаря. Картина едущих на лыжах мальчиков и девочек, раскрасневшихся, не боящихся ни холода, ни простуды, сильных, веселых, могущих в любой момент вынести борьбу на обширной арене, называемой жизнью, должна радовать сердце каждого гражданина РСФСР. Но картина остается картиной. Верхотурское уездотделение спорта имеет в своем распоряжении только 13 пар лыж и 1 пару коньков на 200 человек призывников” [46].

Начевообуча Шадринского уездвоенкомата докладывал, что “выброшенные два ответственных работника в уезд ...сидят в селах Каргапольском и Ольховке – их деятельность не контролируется никем и не проявилась ничем; это есть два хранителя клубов, коих деятельность с наступлением зимы замерла, а самые клубы, пустуя, распоряжением местного волисполкома занимались под ссыпку картофеля и обращались в арестный дом...” [46].

31 октября 1921 года вышел циркуляр Всеобуча, содержащий указания по реорганизации спорт-клубов: “клубы, которые бездействуют, необходимо переорганизовать в спортячейки... а за счет освободившихся пайков, которые выдавались адмхозсоставу этих клубов, открыть несколько спортячеек при школах I и II ступени, при разных краткосрочных курсах, при комитетах комсомола, при фабриках, приютах и т. д.” [46]. Как видим, данная мера требовала большего количества специалистов, чем ранее, но, по

имеющимся данным, органы Всевобуча Приуральского военного округа (Приурво), активно участвовавшие в подготовке и проведении курсов для учителей и инструкторов, сами ощущали острый дефицит в квалифицированных кадрах⁴⁹.

Несмотря на кадровый кризис, осложненный экономической ситуацией, план работы органов Всевобуча на 1922 г. содержал перечень значимых для учебных заведений мероприятий в сфере физической культуры. Согласно плану предполагалось введение “Физического развития” в программу школ как обязательного учебного предмета⁵⁰; школьной комиссией при ГСФК (губернском СФК) разрабатывались программы для школ I и II ступеней по возрастам и планы занятий⁵¹. Также планировались новые формы финансирования структуры Всевобуча⁵². Следует отметить, что данная мера могла бы в значительной степени осложнить работу спортячеек при школах, поскольку циркуляром от 31.10.1921 г. предписывались ежедневные занятия в них по 2 часа [46].

Большой интерес представляет Протокол № 1 заседания школьной комиссии при Губернском СФК от 29.11.1921 г. Данный документ позволяет констатировать отсутствие отдела физической культуры при Губнаробразе и содержит практически проект программ для детей допризывного возраста (дети дошкольного возраста, школы I ступени <от 9 до 13 лет>, школы II ступени <13 – 18 лет> [46]). Для школ I и II ступени предлагалось ввести 2 урока физической культуры в неделю длительностью 50 – 60 минут [46].

⁴⁹ В одном из отчетов сообщалось, что многие инструкторы Всевобуча “являются бременем в деле спортизации и допущены только к обучению военного дела...”, в то время как “отдел народного образования уезда имеет в своем распоряжении инструкторов, окончивших окружные курсы... – их деятельность протекает под контролем Физцентра, таким образом, имея большее тяготение к ОНО, центру, вероятно, в будущем придется отойти от военного комиссариата и быть при ОНО” [46].

⁵⁰ Пункт 6 [46].

⁵¹ Пункт 9 [46].

⁵² “Для изыскания денежных средств в связи с новой экономической политикой вводятся членские взносы как в спортклубах, так и в спортячейках, а также средства могут быть взысканы постановкой платных спектаклей, концертов, спортвечеров и т. д.” (п. 13, [46]).

Протокол также содержит опросник для выяснения основных направлений по организации преподавания физической культуры в школах, которое предполагалось осуществлять “в контакте с непосредственным руководством органов Всевобуча” [46].

В начале 20-х гг. органы Всевобуча Приуральского военного округа обеспечили сбалансированное руководство изучаемой деятельностью, нивелировав тем самым обсуждаемое противоречие. Для иллюстрации последнего тезиса приводим анализ следующего документа.

Пояснительная записка “Физическое воспитание и образование в школах” {от 9.02.1921} (автор – инструктор физической культуры Зоричев Д.) легла в основу положения о секциях физической культуры, и есть основания предполагать наличие связи между его содержанием и содержанием курсов как для инструкторов по физической культуре, так и для педагогов [46]. Целевой компонент этого документа не имел ярко выраженной структуры (что вообще характерно для программ начала 20-х годов) и представлял собой синтез основных положений о деятельности органов Всевобуча (установка на “спортизацию” населения), идей трудовой школы и гигиенического направления в физическом воспитании [46]. К целевому компоненту в данном случае относим подробные описания гигиенических и специфических результатов занятий физическими упражнениями; педагогические и утилитарные результаты (или цели) практически не были представлены.

Содержательный компонент охватывал перечень средств, использовавшихся в практике физического образования до 1915 г. (сокольская гимнастика, шведская гимнастика, физические упражнения); расширение названного компонента предполагалось за счет использования спортивных игр (баскетбол, теннис, футбол), адаптированного варианта легкоатлетических упражнений и системы ритмического воспитания Далькроза. Отметим, что право выбора между различными системами гимнастики автор оставлял за “Главным советом физической культуры” [46], выделяя приоритет “естественности” как отдельных движений, так и используемых систем

двигательных действий, в чем проявилось единомыслие автора с ведущими теоретиками советской физической культуры в вопросе ориентации последней на теоретическую концепцию Демен и натуралистическую систему Эбера [92, 110].

Обращаясь к проблеме подготовки кадров, Зоричев Д. излагает содержательный компонент в структурированной форме, фактически приводя классификацию физических упражнений образца 1889 г.⁵³ (что значительно уже декларированного выше содержания). Автор мотивирует данный шаг кратким сроком, выделяемым на подготовку преподавателей [46].

Рассматривая далее материальные условия для занятий физической культурой и особенности их в уральском регионе после гражданской войны, автор предлагает использовать тактику, разработанную Школьно-санитарным отделом⁵⁴. Таким образом, в изучаемом документе наблюдается совокупность теоретической части, имеющей функцию программы-максимум, и практической части, определяющей минимум необходимого к исполнению. Максимальное теоретическое расширение документа интересно в сравнении с программами ГУСа (1927 г.) и отличается от упомянутых программ в следующих позициях:

1) совпадая по содержанию с целевым компонентом программ ГУСа, аналогичный компонент в пояснительной записке Зоричева Д. имеет лишь признаки технологического конструирования программы, но четкая иерархия и структура целей в нем не определены;

2) содержательный компонент, предлагаемый Зоричевым Д., более насыщен по сравнению со своим аналогом в программах ГУСа за счет различных видов спорта и спортивных игр, что можно объяснить ведущей ролью органов Всеовбуча в сфере физической культуры на Урале в начале

⁵³ 1) вольные движения; 2) порядковые движения; 3) упражнения на снарядах; 4) упражнения со снарядами; 5) игры; 6) бег, прыжки, метания; 7) плавание; 8) экскурсии, лагерный сбор [46].

⁵⁴ Школьно-санитарный отдел имел "схемы программ, сметы на устройство домов физической культуры и подотделов"[46].

20-х годов и ориентацией названных органов на “спортизацию” населения (см. выше);

3) виды спорта рассматривались автором как нормальное содержание методических занятий. В программах же ГУСа спортивные развлечения относились к “необходимым дополнениям к методическим занятиям” [132, с.231], к содержанию же этих занятий относилась лишь гимнастика.

Минимизированная практическая часть документа предопределила тенденцию приведения содержательного компонента в соответствие с реальными местными условиями до конца рассматриваемого промежутка времени (1932), что будет подробнее рассмотрено далее.

Более продуктивно сравнение программы Зоричева с программами ГУСа 1921 г., поскольку иллюстрирует реальное содержание учебно-воспитательной деятельности учебных заведений в сфере физической культуры, которая по своему содержанию была ориентирована на аналог образца 1910 – 1914 гг. Обсуждаемая программа, находясь в полном соответствии с Декларацией единой трудовой школы (1918), была значительно шире по своему содержанию того перечня элементов, который обсуждался ранее и был представлен в программах ГУСа 1921 г. В аспекте исследуемого противоречия следует отметить то, что рассмотренный документ предлагал региональную модель педагогической деятельности, в которой уравнивались утилитарные требования государства и требования ГУСа, носившие ярко выраженный экспериментальный характер.

К ноябрю 1922 г. в Екатеринбургской губернии физическое образование осуществлялось в 18 приютах и 54 школах с общим количеством занимающихся физической культурой 3000 человек, в некоторых школах работали спортячейки (“25 спортячеек при школах и курсах”) [46]. Но выступления некоторых участников совещания в Екатеринбургском губернском СФК в очередной раз заставляют обратить внимание на достоверность данных. Например, в выступлении заведующего

Екатеринбургской губернской опытной школой Алексея Владимировича Затоплиева прозвучало мнение о том, что “вести уроки по физической культуре за отсутствием педагогов невозможно” [46].

Необходимо отметить и то, что на упомянутом совещании в очередной раз обсуждалась необходимость разработки программ, соответственно можно сделать вывод о невыполнении плана как Всевобуча, так и ГубСФК. Невыполнимым оказался и пункт плана Всевобуча о введении “физического развития ...в программу школ как обязательного учебного предмета” [46]. В протоколе № 9 обсуждавшегося выше совещания в ГубСФК содержатся достаточно неопределенные формулировки: “Разрабатываются временные программы занятий физкультурой в школах Губоно, вводится обязательное прохождение Ф.К. во всех школах” [46].

К концу 1922 г. благодаря усилиям ГубСФК физическое образование было введено в учебную практику I трудовой колонии, детского дома глухонемых, детского дома слепых, детского дома трахоматозных, Юной трудовой колонии им. Калинина⁵⁵ (все учебные заведения – г. Екатеринбург) [46]. В большинстве случаев имело место проведение ежедневных занятий, но при наличии одного преподавателя это подразумевало одновременное участие всех учеников школы и, следовательно, под сомнение ставило дидактическую ценность таких занятий. С другой стороны, сама концепция трудовой школы поощряла разрушение жесткой структуры урока [см., например, 85], тогда ежедневное выделение времени на занятия физической

⁵⁵ Заслуживают внимания формы организации занятий в перечисленных учебных заведениях: а) детский дом глухонемых – “каждый день с 5 до 6 ч вечера, в праздничные дни с 11 до 12 утра”; б) детский дом слепых – “два раза в неделю по 2 часа”; в) Юная трудовая коммуна “гимнастика, вольные движения и подвижные игры по вечерам ежедневно 1 – 1,5 ч, будет введено преподавание танцев, пластики... ежедневно 9.30 – 10.00”; г) 2-я трудовая колония - “ежедневно с 8 до 8.45 утра, гимнастический кружок – понедельник, среда, суббота с 8 до 9 ч вечера” [46].

культурой представляется значительным шагом в направлении усложнения организационной структуры занятий.

По школам губернии имеются сведения о введении физической культуры в Шадринской школе II ступени, Шадринской трудовой колонии, 1-й Верхотурской школе II ступени, школе II ступени г. Надеждинска, в школах Камышлова, Ирбита, Красноуфимска, Бисертском детском доме [46]. Констатируется отсутствие физического образования в школах Ревды, Невьянска, Щелкуна, Нязепетровска (но в школе есть необходимые снаряды), Каслей (завшколой изредка производились уроки гимнастики, но за недостатком времени были прекращены), Алапаевска, Каменска, Катайска. Опять же следует отметить низкую достоверность данных, поскольку в отчетах, предоставлявшихся в отделы народного образования в 1922 – 1923 гг., занятия учеников физической культурой при подразделениях Всевобуча практически не учитывались⁵⁶.

Следует обратить внимание на то, что в населенных пунктах губернии в качестве преподавателей, как правило, выступали работники Всевобуча, в то время как в губернском центре учителя физической культуры входили в штатный состав работников школы. В документах 1921 – 1922 гг. практически не поднимается вопрос о материальном обеспечении процесса преподавания физической культуры, что объясняется сложными экономическими условиями, которые отражались и на учениках как на участниках названного процесса⁵⁷.

В рассмотренный период военно-прикладная составляющая содержательного компонента учебного предмета проявилась как форма его функционирования в экстремальных условиях. С точки зрения организации

⁵⁶ Об этом говорят, прежде всего, данные по Алапаевску (в сравнении с приведенными выше данными за 1921 г.) и Катайску, где ученики школы прекратили посещения спортклуба Всевобуча [46].

⁵⁷ Например, в отчете Бисертского детского дома в связи с описанием гимнастики и подвижных игр дается характеристика поведения детей: "дети апатичны, быстро утомляются, выбирают занятия, не требующие движений, напряжения ума, воли" [46].

содержания образования изучаемый учебный предмет был фактически отделен от системы образования в процессе реализации, что нарушает логику периодизации его развития. В связи с этим период получил название *«экстремального функционирования»*.

2.3. Период формирования учебного предмета «Физическая культура» (1924 – 1932)

1923 г. стал последним годом существования органов Всеобуча, функции которых в сфере физической культуры принял на себя Высший совет физической культуры (ВСФК) при Всероссийском Центральном Исполнительном Комитете РСФСР (27 июня 1923 г. [81, 109, 153, 154 и др.]). Изучение архивных данных дает основание предположить, что указанное выше изменение структуры государственного контроля сферы физической культуры способствовало кратковременному, относительно самостоятельному развитию концепции физической культуры трудовой школы. В то же время, практика школ, не сотрудничавших с органами Всеобуча, была в значительной степени обеднена. Об этом говорят, например, материалы обследования школ Челябинского округа [46].

Как сообщалось в докладе Уральского областного отдела народного образования, посвященном 10-летию Советской власти, "эпоха мирного строительства" на Урале началась только в 1923 г., и в этом же году по региону имелось до 30 различных программ для начальных школ [46] по различным разделам учебного процесса. Не останавливаясь подробно на имеющихся программах по физической культуре (что будет сделано далее), отметим лишь низкий уровень их исполнения.

Согласно отчетам 1924 г., в Екатеринбургском учебном округе к названному году дифференцировали “физическое воспитание” и просто “подвижные игры”, что говорит в пользу достоверности этих документов⁵⁸.

Необходимо обратить внимание на то, что учебные планы многих из перечисленных школ уже имели более сложную структуру, чем так называемые “программы” 1923 г. Также заслуживает внимания факт опубликования в 1924 г. “Программ для 2-го концентрa школ II-степени”, в которых содержалась объяснительная записка по гигиене. В названной записке сообщалось, что “в области физкультуры в узком смысле этого слова, т. е. гимнастики, спорта, игр, с преобладающим общественным замыслом следует руководствоваться общими программами, разработанными Советом физкультуры для кружков рабочих подростков” [46]. Опубликование этих программ можно интерпретировать как начало поэтапного введения советской физической культуры в процесс физического образования учащейся молодежи.

Реализация этого направления должна была осуществляться путем организации “кружков по физической культуре учащихся совместно с рабочими подростками при рабочих клубах или школе”. Упоминается также о специальных подкружках для осуществления корригирующей гимнастики [46]. Отметим, что к 1924 г. оформился еще один способ осуществления советской физической культуры для учащихся. Так, еще в документах 1922 г. встречается упоминание о предполагаемой связи с Союзом молодежи “на предмет введения системы физического воспитания Юков⁵⁹” [46], а в 1924 г.

⁵⁸ Так, по состоянию на 1-е апреля 1924 г., сообщалось, что “физическое воспитание в школах города ведется лишь во II-степени и в семилетках и 2-х школах I-степени (Верх-исетский завод) и 5 – 6 пунктах округа”, в то время как “подвижные игры практикуются в большинстве школ”. На 1-е октября того же года сообщалось: “Физкультура в школах I и II-степени развита слабо, положительно можно сказать только про 20 школ, где работа ведется регулярно. В массовой же школе встречаются подвижные игры и только...” [46]. Приняв во внимание еще раз достоверность предлагаемых отчетов, отметим, что их форма не позволяет сделать выводы как о динамике экстенсивного распространения преподавания изучаемого учебного предмета, так и о его качественных характеристиках.

⁵⁹ ЮКи — юные коммунисты.

на Урале уже функционировали курсы для инструкторов деткомгрупп. В программу названных курсов входил раздел “Гигиена и физкультура в отрядах юных пионеров”. Еще более подробно физическое воспитание рассматривалось в «школе вожатых при городских отрядах юных пионеров “Ленинцев”» [46].

В то же время наличие учебных планов по физическому воспитанию не всегда означало присутствие данного предмета в расписании уроков⁶⁰. Обращает на себя внимание то, что практически отсутствуют данные о материальном обеспечении учебного предмета в рассмотренный промежуток времени (см. выше). Исключение составляют отчет Нязепетровской школы, в котором перечисляются имеющиеся снаряды⁶¹, и отчет Екатеринбургской губернской опытной школы, содержащий описание “оборудования кабинета по физкультуре”⁶² и “смету предметов и пособий, необходимых для преподавания физической культуры” [46]⁶³.

По сведениям Уральского областного СФК, на 1.01.1925 г. в Уральской области по учебным заведениям было “охвачено физкультурой” 5603 человека. Приведенное число складывалось из представленных данных по Курганскому, Верхне-Камскому и Свердловскому округам [178, с.154]. В свете приводимых ранее сведений о введении в школах физического воспитания, такая суженная представленность данных по округам может быть интерпретирована как результат отсутствия связи между отделами народного образования округов и окружными СФК.

⁶⁰ Так, например, в одном из отчетов сообщается: “Уроков физ.-культуры в общее расписание не внесено, так как для этого не оказалось достаточно времени у имеющих в городе квалифицированных преподавателей. Были составлены группы, всего 6, из учащихся 2-го, 3-го и 4-го классов, пожелавших заниматься в вечернее время. С каждой группой занятия производились по три раза в неделю. В начале группы состояли из 40 чел., затем число это постепенно падает.” [46].

⁶¹ Трапедии, кольца, параллельные брусья, веревочная лестница и т. д. [46].

⁶² Матрацев мочальных для прыжков – 2, облегченный диск – 1, облегченное ядро – 1, копьей для метания – 10, мячей резиновых разных размеров – 10, мяч футбольный – 1 [46].

⁶³ В список входили предметы, начиная от 50 пар лыж и заканчивая нотами маршей Шуберта, Шумана, гавотов, полонезов, полек, вальсов, галопов [46].

Первый Уральский областной учительский съезд, состоявшийся 2 – 7 января 1925 г., не рассматривал проблемы физического воспитания в школах, определив их как сферу деятельности комсомола⁶⁴; с другой стороны, все более активно стремились установить “руководство” над школьной физкультурой пионерские организации⁶⁵.

13 июля 1925 г. вышло Постановление ЦК РКП(б) “О задачах партии в области физической культуры” [81, 109, 119, 153, 154 и др.], которое стало отправной точкой для широкомасштабного внедрения советской физической культуры в деятельность учебных заведений. Постановление было разъяснено представителям уральских СФК на областном совещании, состоявшемся в Свердловске 16 – 20 февраля 1926 года. В составе бригады ВСФК, прибывшей на совещание, был видный деятель в сфере советской физической культуры Е.П. Радин, известный тем, что на I Всероссийском съезде по физической культуре и спорту и допризывной подготовке (03-08.04.1919) выдвинул предложение о создании единого межведомственного органа для координации и руководства работой по физической культуре во всей стране [109, с.15]. В своем выступлении Радин определил “физкультуру” как “политическую организационную задачу, просветительно-культурную задачу и, наконец, задачу здравоохранения и физического воспитания молодежи” [178]. Также на совещании был заслушан доклад “Советская физическая культура” еще одного члена бригады ВСФК, Богуславского, в котором давались разъяснения по организационной и содержательной структуре названного вида физической культуры⁶⁶. Прений по докладам Радина и Богуславского не открывалось.

⁶⁴ “Учительство должно принять активное участие в деле помощи комсомолу в его общественно-культурной работе, в его работе по физическому воспитанию молодежи...” [125].

⁶⁵ “...Пионерский форпост организовывается при каждой школе..., где имеется не менее 3 человек пионеров... Работа по руководству физкультурой, играми и т.п. должна быть взята на себя пионерами форпоста” [181].

⁶⁶ Указывая на то, что “работа в школе ни в коем случае не должна состоять из одних педагогических уроков”, Богуславский рекомендовал “в дополнение к школьной подготовке в старшем возрасте ...умеренно использовать клубные занятия как добавочные, даже некоторое введение соревнования “а школьникам 2-й ступени, начиная с 15 лет,

Как следствие описанного совещания можно рассматривать активизацию деятельности Уральского ОНО в сфере физического образования. В циркуляре от 12.03.1926 г. УралОНО разъясняло руководителям школ, что “физвоспитание” необходимо понимать, “как принцип, пронизывающий всю жизнь того или иного детучреждения” [46]. Далее, следует отметить методическое письмо УралОНО за № 24 “О физическом воспитании в школе I ступени”, в котором раскрывались содержание процесса “физического воспитания”, особенности построения урока, вопросы военизации школы I ступени, обсуждалась специализация лиц, проводивших занятия по физической культуре⁶⁷. Необходимо также отметить, что развернувшаяся активная деятельность в сфере физической культуры не везде на местах обеспечивалась материально. С этой точки зрения интерес представляет переписка Курганского ОкрОНО с Курганским же ОкрСФК и УралОНО [46]⁶⁸, завершившаяся прекращением уроков физкультуры.

В 1925 – 1926 гг. наметилась активизация методической деятельности по моделированию учебного процесса в сфере физического образования, что констатируется появлением локальных программ по “физическому воспитанию”. В качестве особенности рассмотренных документов необходимо отметить то, что они практически не имели отличий от столь же редко встречающихся отчетов по пройденному материалу - обе разновидности

“заняться некоторыми видами спорта, т.е. теми упражнениями, которые не могут быть включены в школьный урок” [178, с.102].

⁶⁷ “Вопрос, кто должен вести уроки физического воспитания в школе - педагог вообще или специалист физкультурник, - до сих пор для некоторых, кажется, еще не разрешен. Но поскольку мы в задачи массовой школы ставим образование и воспитание в целом, мы не можем освободить массового педагога от руководства и ведения физупражнений, которые являются одним из средств социального воспитания и психофизического развития ребенка” [108].

⁶⁸ Так, 02.12.1926 г. Курганский ОкрОНО сообщил УралОНО о нецелесообразности содержания инструктора по физической культуре в штате ОкрОНО “за неимением средств... для обеспечения постановки физкультуры во всех школах повышенного типа”. Повидимому, испытывавший те же трудности Курганский ОкрСФК сообщил 04.12.1926 г. о передаче ОкрОНО руководства школьными кружками физической культуры. Результатом этих организационных манипуляций стало сообщение Курганского ОкрОНО в УралоблСФК (17.01.1927) о том, что “уроки физической культуры в школах II ступени в 8 и 9 группах исключены из учебного плана вследствие чрезмерной нагрузки учащихся” [46].

документов включали в себя лишь описание содержания материала либо изученного, либо того, который предстояло освоить. Структура обсуждаемых документов определялась установлением соответствия между определенным подбором физических упражнений и организационно-возрастной градацией учащихся в структуре школы (другими словами, для группы (класса) учащихся устанавливался определенный содержательный компонент). Помимо описанного соответствия, определялось время, которое отводилось на освоение предлагаемого содержания. Заметим, что оно в значительной степени варьировалось в различных документах - от одного месяца до одного года.

Все вышеизложенное дает основания оценить такого рода программы как элементарные. Ярким примером является “Программа по физкультуре” Кизеловской школы на 1925/26 учебный год [46], содержательный компонент которой состоял из подбора строевых упражнений и был рассчитан на I триместр. Отметим, что встречаются аналогичные документы с менее подробным описанием содержательного компонента, но имеющие временную градацию (по месяцам) и носящие название “план”⁶⁹. Необходимо подчеркнуть, что в обсуждаемых элементарных планах и программах не определялись формы организации занятий и методы их проведения, целевой компонент отсутствовал.

В отличие от приведенных документов, по линии СФК большее внимание уделялось методическим аспектам, в частности организации и содержанию урока. Например, “План занятий физкультурой в школах и ячейках физкультуры г. Кургана на зимний сезон 1925 – 1926 г.” [46] включал, помимо целевого компонента⁷⁰, схемы уроков для учащихся 4 возрастных групп. Продолжительность урока определялась в 45 мин; урок

⁶⁹ См., например, “план работы Шадринской ДТК с января по август 1924 г.”; планы работы детских домов № 1, 2, 6, 9 [46].

⁷⁰ Целевой компонент состоял из двух целей, оговаривавших физическое развитие “начинающих заниматься физкультурой” и “уже подготовленных” [46].

состоял из 6 – 9 отделов (серий). Следует заметить, что предлагаемые СФК планы были неоднородны по своему методическому уровню в целом по региону⁷¹. Таким образом, участие СФК в программно-методическом обеспечении процесса преподавания физической культуры в школах Урала сводилось к методической разработке реализационного компонента.

Большой интерес представляют экспериментальные программы и учебники, отличающиеся комплексным подходом к организации их содержания. В изучаемом аспекте обращают на себя внимание “Локальные программы для школ I ступени Верхне-Камского округа (1925 г.)” [46] и букварь учителя А.В. Бирюкова⁷². Локальные программы представлялись в форме таблиц с разделами: подтемы и задания, время проработки, целевые установки, содержание, формальные знания и навыки, методы и способы проработки, организация детской среды и общественно полезного труда, физическое воспитание, художественное воспитание [46]. Поскольку целевые установки определялись изучаемой подтемой, их связь с содержанием, предлагаемым в интересующем нас разделе “Физическое воспитание”, выглядела достаточно условной, что и было отмечено в “Заключении по локальной программе для массовых школ I ступени Верхне-Камского ОкрОНО Уральской области”⁷³.

Несмотря на отмеченную выше искусственность объединения различных видов воспитания и обучения, эта программа представляет интерес как эмпирический опыт интеграции содержания воспитательной и учебной деятельности. Аналогично оцениваются букварь А.В. Бирюкова (1926), содержащий “Полезные советы” по гигиене, и приложение [46],

⁷¹ Например, уроки, предлагавшиеся Сарапульским СФК (приложение к протоколу № 3 от 30/X-26 [46]) могут быть оценены как примитивные.

⁷² “Семья и школа. Букварь для сельской школы. Быт населения и природные условия Курганского округа Уральской области” [46].

⁷³ “Содержание комплексов соответствует климатическим условиям. В этом отношении локализация выдержана... Выделение колонок “Физическое воспитание” и “Художественное воспитание” излишне...” [46].

представляющее собой описание содержания темы “Семья и школа”⁷⁴. “Полезные советы” излагались в стихотворной форме, а игры – в виде рисунков, сопровождавшихся небольшими по объему рассказами или только названиями (см. прил. 5, 6). Отметим то, что представленные в букваре игры не имели методических пояснений и могут быть проклассифицированы как народные. Наиболее близкими по своему содержанию к аналогу раздела “Спортивные развлечения” программ ГУСа являлись катание на салазках, игра в снежки, катание на коньках. Остальные игры подобраны на основании комплексного метода, поскольку не все из них требовали проявления двигательной активности (игра в извозчика, лото). Таким образом, букварь “Семья и школа”, не имея значимой методической и программной ценности, дает представление о том, каким образом осуществлялось физическое образование в сельских школах Урала.

Рассмотренные региональные программно-нормативные документы периода 1924 – 1926 гг., являясь достаточно примитивными по уровню конструирования и разнородными по ведомственной принадлежности, позволяют констатировать существование методической деятельности в учебных заведениях Урала. В этих документах, если объединить их в условный комплекс, присутствуют элементы содержательного и реализационного компонентов учебного предмета; в меньшей степени представлен целевой компонент. Такая представленность элементов отражает общие закономерности отображения учебно-воспитательной деятельности, заключающиеся *в установлении соответствия содержания времени*. Несмотря на сложившееся представление об отсутствии предметной системы преподавания в перечисленные годы, следует отметить то, что учебный предмет в этот период является средством воспроизводства учебно-воспитательной деятельности, и еще раз подчеркнуть единство

⁷⁴ “Выяснение домашних игр детей, товарищества. Организация игр школой. Прогулка в лес, игры в лесу. Школа-коллектив. Семья-коллектив, распределение и организация труда в семье. Роль грамоты в труде. Организация самоуправления в школе. Навыки элементарные по санитарии” [46].

закономерностей организации учебно-воспитательной деятельности как в рамках "предметной", так и в рамках "беспредметной" систем преподавания. Различие представляется лишь в способе подбора содержания, его распределения и организации во времени.

Значительно отличаются между собой документы программного характера, выполненные в СФК и в системе народного образования (это сравнение имеет смысл только для периферийных программ 1925 – 1926 гг.): если в программах ОНО большое внимание уделяется компоновке содержания в целом для достижения определенных педагогических целей, то в программах региональных СФК центральное место занимает организация содержания в рамках урока (так как в системе образования данное направление в 1918 – 1925 гг. практически не развивалось [85, 87, 111, 135]), причем очевидно то, что акцент делался не на методические эксперименты в конструировании урока, а на продвижение урока как основной формы организации занятий в процесс осуществления физического воспитания в школах.

Возвращаясь к изучаемому противоречию, следует еще раз отметить этот факт: в 1924 – 1926 гг. дидактическое моделирование урока физической культуры являлось приоритетной сферой деятельности советов физической культуры, в то время как в системе образования только начиналась экспериментальная работа по моделированию уроков, соответствующих комплексным планам и Дальтон-планам⁷⁵. Содержание педагогической деятельности в сфере физического образования, как и ее модель, стали к 1926 г. отличаться от деятельности в сфере физической культуры.

Изданное в 1925 г. Постановление ЦК РКП(б) "О задачах партии в области физической культуры" [81, 153, 154 и т. д.] стало отправной точкой директивного регулирования педагогической деятельности в сфере

⁷⁵ Дюперрон Г.А. Теория физической культуры. Т. III. Практическое применение физических упражнений. Подбор упражнений. Построение и проведение урока. Педагогика физкультуры. Л.: Время, 1927. 98с.

физического образования. На прошедшем в 1926 г. областном совещании СФК представитель выездной бригады Высшего совета физической культуры Богуславский следующим образом охарактеризовал составляющие части Советской физкультуры: "дошкольная, школьная подготовка, внешкольная (клубная) подготовка, военно-прикладная подготовка и профилактическо-лечебная работа" [178, с.104]. Следует отметить то, что термин "подготовка" использовался им ранее для раскрытия утилитарной составляющей цели советской физкультуры⁷⁶. Таким образом, в 1925 г. начали формироваться утилитарные ориентиры для педагогической деятельности в сфере физического образования; соответственно ориентирам изменились формы организации работы.

Уральский вариант программ ГУСа 1927 г. [46], который представлял собой сокращенное изложение содержательного компонента обсуждавшихся выше "Программ по физической культуре", еще содержал в себе некоторые отличия от своего государственного аналога. В сопроводительной записке к уральскому варианту сообщалось, что он "заключает в себе материал, относящийся только к одной части физ.культуры, а именно физическому развитию учащихся" [46]. Далее обосновывалось сокращение содержательного компонента: "Применительно к условиям, в которых находятся наши школы, из программы исключены все упражнения, требующие специальных снарядов и приспособлений, а также корректирующие упражнения, применение которых должно иметь место по специальному назначению врача" [там же]. Необходимо подчеркнуть то, что методические требования также ставились в соответствие с местными условиями⁷⁷. Сравнительный анализ обсуждаемых программ позволил выделить следующие отличия:

⁷⁶ "...Подготовка бойцов, подготовка граждан, вполне развитых, вполне приспособленных в психологическом и физическом отношении для поднятия обороноспособности и боеспособности нашей Красной Армии" [178, с.100].

⁷⁷ "Проведение этой программы в форме нормального урока мыслится только при наличии соответствующего помещения, инструктора физ.культуры или педагога, подготовленного к руководству физическ. упражнениями" [46].

а) отличие в возрастной градации учащихся (если в программах ГУСа выделяются группы 8 - 10 и 10 - 12 лет, то в уральском варианте - 8 - 9 и 10 - 11 лет);

б) отличие в используемой терминологии, которое наблюдается как в названиях разделов программ⁷⁸, так и в описании непосредственно упражнений⁷⁹;

в) в отличие от программ ГУСа в уральском варианте содержалось 4 примерных схемы урока физических упражнений, состоявших из 5 - 6 отделов и рассчитанных на 40 мин для детей 8 - 9 лет и на 45 мин для детей 10 - 11 лет [46].

Если выделенное под буквой “а” отличие выглядит формальным, то разночтения в терминологии описания физических упражнений в синтезе с анализом содержания разделов представляются более существенными. Таким образом, в программах УралОНО использовалась анатомически обоснованная терминология в синтезе с подбором аналитических двигательных действий, в то время как в программах ГУСа описание физических упражнений было педагогически адаптировано соответственно возрасту занимающихся. Интересно и то, что будучи более ограниченной по содержанию, региональная программа предлагала в некоторых разделах большее количество физических упражнений, нежели центральная⁸⁰.

⁷⁸ Например, программы ГУСа - “Балансирование” [132, с.243]; уральский вариант “Упражнения в равновесии” [46].

⁷⁹ Программы ГУСа - “упражнения для рук, ног, туловища” [132, с.235 - 237]; программа УралОНО - “упражнения для верхних конечностей и плечевого пояса, для шеи, для нижних конечностей” [46].

⁸⁰ Например, в региональной программе имелся перечень успокаивающих и дыхательных упражнений для детей 8 - 9 лет [46], тогда как в центральной обсуждались лишь “условия для дыхания в возрасте 8 - 10 лет” [132, с.252], представлявшие собой набор гигиенических требований и рекомендаций; кроме того, программа УралОНО содержала раздел “Сопротивления” для детей 8 - 9 лет [46], в отличие от центральной программы, включавшей в себя раздел “Простейшие формы борьбы” [132, с.246], в котором содержалось указание об употреблении упражнений “с преодолением живого сопротивления” для возраста 8 - 10 лет “только в процессе игр” [132, с.247].

Определившиеся в ходе сравнительного анализа программ нюансы в изложении содержания могут быть обусловлены, прежде всего, тем, что региональный вариант программы создавался под руководством специалиста (или непосредственно им самим), получившего образование не в Москве⁸¹, а в Ленинграде⁸². Но, поскольку региональная программа, имея выделенные выше отличия, реализовывалась в русле целевых установок ГУСа, нет оснований абсолютизировать отмеченную разность, но представляется возможность определить ее как региональную вариацию содержательного компонента. Теоретическим аспектом упомянутого различия представляется рассматривавшаяся ранее связь между наукой и учебным предметом. В данном случае она проявляется в оформлении содержательного компонента (терминология, структурирование по возрасту) как отражения деятельности различных научных школ.

Представляет интерес и рассмотрение перечисленных программ в аспекте их географической локализации внутри региона (так, программы Зоричева Д. (1921) и УралОНО (1927) имеет смысл рассматривать как центральные внутри региона, а локальные программы Верхне-Камского ОкрОНО (1925) и букварь учителя А.В. Бирюкова (1926) как периферийные). При такой группировке программ появляется возможность оценить их с точки зрения существовавших в 20-е гг. различных направлений в сфере физической культуры. Так, центральные уральские программы, отличавшиеся лояльным отношением к спорту и физическим упражнениям, могли быть отнесены в названный период к “упражненческому уклону”, но, с современной точки зрения, они, скорее, отличаются индифферентностью к имевшим место в 20-е гг. тенденциям абсолютизации отдельных сторон физического образования в ущерб его специфическим целям и оцениваются как

⁸¹ Как было отмечено в гл. 1, центральная программа разрабатывалась при непосредственном участии Московского государственного центрального института физической культуры [131, с.200].

⁸² Далее будут приведены и другие примеры отношений УралОНО и Института физической культуры им. Лесгафта.

“центристские”⁸³. Периферийные же программы, обусловленные по своей структуре и содержанию квалификацией педагогов и материальной базой учебных заведений, оцениваются как “адаптированные”. В целом рассмотренные документы (региональная программа в частности) указывают на внутренние противоречия в системе образования: несоответствие материальной базы и квалификации персонала уральских школ требованиям новой программы.

В педагогическом аспекте значительный интерес представляют нормативные и методические документы, сопровождавшие уральский вариант программ ГУСа. Если методическое письмо “О спортивных развлечениях и соревнованиях в школе” по своему содержанию фактически дублировало программы ГУСа (единственное отличие – расширение возрастного диапазона), то циркуляр “О постановке физического воспитания” от 25.06.1927 [46] для окружных отделов народного образования содержал подробное разъяснение понятия “физическое воспитание”⁸⁴.

Предложенное определение интересно тем, что в нем рассматривается объект деятельности педагогов – условия деятельности учеников, и фактически отсутствует субъект педагогического воздействия – качества личности ученика. В сравнении с концепцией “ритмического воспитания” (1921), предполагавшей упомянутое воздействие на уровне психики ученика, отличие представляется значительным. Отметим то, что из 11 пунктов с указаниями на

⁸³ Следует отметить, что Кун Л. (1982) использовал термин “центризм детского физического воспитания” [92, с 298] по отношению к советским программам обсуждаемого периода, содержание которых строилось на игровой деятельности, но вряд ли данный автор имел в виду описанные в настоящей работе периферийные программы.

⁸⁴ Понятие рассматривалось “как комплекс, в который входят: создание в школе обстановки, обеспечивающей охрану здоровья учащихся во время их пребывания в школе; наблюдение за чистотой воздуха и помещения школы; устройство горячих завтраков; организация пришкольных площадок; привитие детям гигиенических навыков; ознакомление их с тем, как устроено и работает человеческое тело и что нужно для его развития и укрепления; приучение школьников к правильному чередованию труда и отдыха; ознакомление с школьной и социальной гигиеной и т.п. Как из составных частей физвоспитания сюда должны быть включены и регулярные занятия физическими упражнениями” [46].

способы устранения недочетов один пункт был посвящен понятию “физическое воспитание”, шесть пунктов – санитарно-гигиеническим требованиям и навыкам, два пункта – программам по физической культуре, два пункта – месту урока физической культуры в “учебной сетке”. Подобное распределение указаний в купе с рассмотренным определением иллюстрирует смещение акцента педагогической работы на организацию внешних условий деятельности по физической культуре (в широком “комплексном” смысле), в то время как методическая деятельность в сфере организации урока физической культуры реализовалась на уровне инспектора УралОНО⁸⁵.

Следует отметить, что в методическом письме (“О физическом воспитании в школе I ступени” [108]), предшествующем рассмотренным, уделялось больше внимания педагогическим аспектам физического воспитания. В связи с термином “физическое воспитание” использовались понятия “социальное воспитание”, “биосоциальное воспитание”, “психофизическое развитие”, что иллюстрирует приоритет педагогических категорий в смысловом наполнении термина. Также в качестве иллюстрации приоритета педагогических аспектов в методическом письме может быть привлечена аргументация в пользу проведения занятий физическими упражнениями “педагогом вообще”: необходимость последнего обосновывалась тем, что задачами массовой школы являются “образование и воспитание в целом”. Констатируя более высокую насыщенность данного методического письма педагогическими категориями (в сравнении с методическими письмами 1927 г.), необходимо подчеркнуть появление в нем конъюнктурного термина “военизация школы”, который подчинял себе все результаты физического воспитания личности⁸⁶ и нивелировал, таким образом, насыщенность документа упомянутыми терминами.

⁸⁵ См., например, методические письма “О спортивных развлечениях и соревнованиях в школе”, “О проведении летней оздоровительной работы” [46].

⁸⁶ “Смелость, умение ориентироваться, быстрота соображения, находчивость, навыки коллективных достижений, выносливость, сильная воля, закаленность, здоровье, физическая сила и ловкость...” [108].

В целом рассмотренные методические письма 1926 – 1927 гг. иллюстрируют как разделение организационных (дидактических) функций и функций разъяснения методологии педагогической деятельности внутри УралОНО, так и постепенный рост приоритета организационных вопросов в методических документах. Более того, намечается тенденция замещения собственно педагогической деятельности организационной деятельностью, поскольку педагогические цели в упомянутых документах лишь декларировались, а пути их достижения представлялись в организационных мерах. Также обращает на себя внимание военизация физического образования в школах обеих ступеней, что вновь отразило рассматривавшееся выше противоречие.

Для изучения механизма урегулирования противоречия следует обратиться к отчетам УралОНО, УралОблСФК, окрОНО (СФК) и отдельных школ о постановке физической культуры в учебных заведениях в описанный промежуток времени. Так, отчет УралОблСФК за 1924/25 гг. содержал лишь сведения общего характера⁸⁷ и причины, обусловившие существовавшее положение дел (“полное отсутствие квалифицированного преподавательского состава”, “недостаток средств органов ОНО на школьную работу вообще и на физическую культуру в частности” [46]).

Отчеты за 1925 г. содержат очень краткую информацию о постановке “физического воспитания”. Не требует доказательства факт того, что в условиях отсутствия единой программы содержание занятий в школах имело отличия, но с современной точки зрения необычным выглядит использование “от 2 до 3 часов в неделю”, выделенных в учебном плане, только для теоретических занятий⁸⁸. Интересен и учебный план Тюменской опорной

⁸⁷ “Урок физической культуры в школьной программе проводится только в части городских школ и крупных фабричных районов, что объясняется общим недостатком инструкторского состава и невнимательностью учительства” [46].

⁸⁸ “Изучались заразные болезни и их причины. Обращалось особое внимание на меры предосторожности от заразы”. (годовой отчет Верхне-Аремзяжской школы I ступени Тобольского района [46]).

школы-семилетки № 14 тем, что включал в себя часы по физкультуре, но она не преподавалась из-за отсутствия помещения. В то же время выделение “только определенных часов для гимнастики” оценивалось отделом ОПУ как “постановка физического воспитания ...обычная для массовой школы”, руководству школы предлагалось «помнить о лозунге: ”физкультура в течение 24 часов”» [46].

Годовые отчеты окружных ОНО за 1926 г. включали в себя таблицу за № 27 “Физическая культура в учебных и воспитательных учреждениях”, которая, кроме сведений о числе учебных заведений, учителей физической культуры и учащихся в них, содержала столбцы со сведениями об учебных заведениях, “ведущих занятия физич. культ. в порядке клубной, кружковой работы” и “...в порядке обязательного предмета”⁸⁹. Необходимо отметить, что в обсуждаемом году данные представлялись в Наркомпрос и местные СФК [46], поэтому в фондах УралОНО имеются лишь сведения по отдельным округам. Согласно сводке УралоблСФК по состоянию на 1-е февраля 1926 г. число “охваченных” физической культурой школьников за год увеличилось с 5603 до 25018 человек [178, с.154], что в рукописном варианте отчета было оценено как прирост на 759.3%, в то время как в пионерских отрядах и кружках физической культуры фиксировалось уменьшение соответственно на 21,8 и 81,8% [46]. В письме УралоблСФК, направленном в Центральное правление Рабочего спортивного союза Франции в 1926 г., сообщалось, что “общее количество физкультурников в Уральской области по последним статистическим сводкам составляет 93000 человек, из которых школьников и пионеров 70 000” [46].

Более подробный анализ отчетов позволяет предположить то, что столь значительный количественный рост обсуждаемых показателей не отражал реального положения дел. Начиная с 1926 г., наблюдается активизация инспектирующей деятельности УралОНО (инспектор физической культуры

⁸⁹ См. [46].

Ковзан)⁹⁰; в инспекторских отчетах содержатся сведения, говорящие о том, что введение рассматриваемого учебного предмета иногда являлось лишь декларативным⁹¹.

По окончании 1926/27 учебного года (на 1-е июля 1927 г.) в УралОНО уже имелись статистические данные по округам для школ I ступени, содержавшие сведения о проведении физической культуры “в порядке обязательного предмета” [46]. Согласно данным среднее количество учащихся в группе составляло 29,5 человек/на группу, в то время как на Первом уральском областном учительском съезде (1925) сообщалось, что на одного учителя приходится 60 – 70 – 80 учеников [125]. При дополнительной статистической обработке было получено число 56,7 учеников на одного учителя при осуществлении физической культуры как обязательного предмета, что практически не расходится с данными съезда.

Имеются также отчеты за сентябрь – октябрь 1926/27 учебного года по ОкрОНО Уральской области, данные которых расходятся со сводной таблицей УралОНО. Например, в отчете Коми-Иермяцкого округа отсутствуют данные о преподавании физической культуры как учебного предмета, хотя в таблице УралОНО в соответствующей графе приводится число групп 38 и учащихся 742 [46]. По данным Тобольского ОкрОНО в этот же период физкультура начала преподаваться в 30 школах с количеством учащихся 1101, по данным УралОНО соответственно 29 и 575), а количество преподавателей и инструкторов увеличилось до 60 (против 36). Подобные расхождения наблюдаются в отчетах других ОкрОНО [46]. Интересно, что Челябинский

⁹⁰ Например, в результате обследования работы школ в Кунгуре, Нижнем Тагиле и Перми были получены следующие данные: “В Перми из 12 школ I ступени физупражнения... проводятся в 5. Из 19 школ I ступени других городов физупражнения проводятся в 4-х школах. Из 373 школ сельских местностей физические упражнения – в 104 школах... Пермь – в школах II ступени как городских, так и расположенных в заводских и сельских местностях ...проводятся везде. Из 4-х школ 7-леток – в 2. В школах 9-летках – во всех 3-х...” [46].

⁹¹ “У педперсонала видна заинтересованность вопросом физвоспитания: выражено тожелание (переданное ОкрОНО)о том, чтобы в Горметбюро был поставлен для педагогов особый доклад о том, как рационально вести работу по физвоспитанию при существующем положении школы” [46].

горсовет только в 1927 г. предложил ОкрОНО “взять в свои руки действительное руководство работой по физическому воспитанию в школах, учитывая ее и контролируя работу преподавателей физкультуры” [46].

В отчете УралОНО “О работе по физвоспитанию в школах и учреждениях народного образования с 1/VI-27 г. по 15/V-28 г.” статистические данные приведены в свернутой форме: “Физические упражнения в школах повышенного типа введены в среднем в 70% школ. В школах I ступени охват значительно ниже и колеблется от 10 – 20% в различных округах” [46]. Судя по отчетам ОкрОНО, во многих школах, декларировавших введение физической культуры, подход к ее реализации был формальным, что отчасти объяснялось сложными экономическими условиями⁹². В некоторых случаях упомянутый формализм обуславливался недостаточной квалификацией преподавателя (см., например, “Физкульт... халтура” [173]) либо неверными организационными решениями⁹³. Отметим, что формы организации занятий по физической культуре заслуживают отдельного анализа.

Что касается урока, который позднее стал основной формой организации названных занятий, то здесь обращает на себя внимание работа над структурой и содержанием урока, проводившаяся в 1925 – 1927 гг. СФК разных уровней в то время как в системе образования большее внимание уделялось распределению учебного материала по месяцам в течение года⁹⁴. Но в 1927 г., в отчетах инспектора УралОНО уже присутствовал анализ урока физической культуры [46], хотя с точки зрения современной теории и методики физической культуры (как, впрочем, и с точки зрения общей педагогики) упомянутый анализ представляется примитивным, поскольку

⁹² Например, по свидетельству инспектора УралОНО т. Ковзан, в одном из детдомов г. Кунгура 16 – 17-летние подростки, работавшие по 8 часов в день, питались на 16 копеек (“...при этом питании мы не в силах будем работать и учиться, мы ежедневно ощущаем голод, он понижает нашу работоспособность и уносит заметно наши силы” [46]).

⁹³ “Несмотря на то, что в школе имеется отличный зал для занятий, ребят гоняют в клуб “Спартак”” <Акт обследования физического воспитания в учреждениях наробраза в г. Кургане> [46].

⁹⁴ См., например, локальную программу для школ I ступени Верхне-Камского округа [46].

основным, если не единственным, критерием его была оценка принадлежности схемы урока к "Советской системе физической культуры". Таким образом, поэтапно (1924 – 1925 гг. – в школах II ступени, а с 1927 г. – в школах I ступени) урок "Советской физической культуры" входит в арсенал форм организации учебного процесса в школах. В то же время существовали объективные причины (отсутствие материальной базы для осуществления деятельности в сфере физической культуры; принадлежность специалистов, осуществляющих названную деятельность, к системе СФК), которые обуславливали территориальное отчуждение рассматриваемого учебного предмета от школ⁹⁵. Руководство школ, вынужденное балансировать между необходимостью введения обсуждаемого учебного предмета в обязательном порядке и отсутствием возможности обеспечить необходимые тому условия, часто прибегало к компромиссным решениям⁹⁶.

Что касается внешкольных форм организации занятий, то они, хотя и декларировались в постановлении ЦК РКП(б) от 13 июля 1925 г. [81, 153, 154], но финансировались далеко не во всех СФК. Например, обследование Варгашинского, Макушинского, Лопатинского и Половинского РайСФК показало, что "отсутствие специальных средств на физкультуру в районах округа по бюджету на 1925/26 год парализует всякую инициативу работников и не дает никакой возможности организовать сколько-нибудь крепкие кружки физкультуры" [46]. В одном из протоколов заседания бюро Курганского окрСФК сообщалось, что "за отсутствием специальных средств в кружках ф.к. для оплаты инструктора, организацию и руководство работой в кружках физической культуры поручить представителю Союза Молодежи" [46].

На 1926 – 1927 гг. УралОНО был запланирован ряд важных мероприятий, в числе которых подготовка шести методических писем, трех программ (для школ I ступени, педтехникума и профтехшкол) и, что представляется особенно

⁹⁵ См. пример, обсуждавшийся ранее [46].

⁹⁶ "Занятия физкультурой в шк. II ст. введены, но на кооперативном уклоне урезаны на половину против сетки Н.К.П." (материалы по "обследованию физвоспитания в школах и детдомах в г. Кунгуре" [46]).

важным, решение об организации производства оборудования “по физической культуре” с разработкой соответственных стандартов для этого оборудования. Рассмотренный план опередил резолюцию расширенного пленума Научно-технического комитета ВСФК РСФСР⁹⁷, в которой содержалась критика Наркомпроса и органов народного образования по поводу отсутствия планов работы, отсутствия ассигнований на физическую культуру и площадок при школах и помещений для занятий в зимнее время, а также унифицированных программ [46].

Как отмечалось выше, появились новые требования к квалификации специалистов, и в 1927 г. был сделан первый шаг для решения этой проблемы на Урале. 3 мая 1927 года на заседании президиума Уралпрофсовета было принято решение “просить УралОНО поставить перед Главпрофобром вопрос о создании на Урале техникума по подготовке инструкторов физкультуры” [46]. Также в 1927 г. для руководства уральских школ распространяется копия циркуляра “Об участии органов народного образования в усилении обороноспособности страны” от 24.11.1927 г. и циркуляр “О разграничении функций между врачом, педагогом и инструктором физкультуры в области физвоспитания в школах” от 12.12.1927 г. [46]. Ряд запросов⁹⁸ в УралОНО от окружных отделов по вопросам военизации физической культуры в школе иллюстрирует непроработанность и формальность первого из названных циркуляров.

Отметим, что вопросам физического образования уделяли внимание не только специалисты по физической культуре. Так, в рабочем плане инспектора школ II ступени и ФЗС на ноябрь – декабрь 1927 г. было запланировано 3 методических письма, имевших непосредственное отношение к изучаемому предмету: “О недопустимости исключения из учебного плана физкультуры”; “О введении в школах военизации и методы к программам осуществления

⁹⁷ Текст резолюции был получен в Свердловске 27.01.1927 г.

⁹⁸ Содержали вопросы: а) об отсутствии программ военизации; б) о специалистах; в) об увеличении сетки часов [46].

ее»; «О физическом воспитании в связи с задачей “обороны страны”» [46]. Инспектором УралОНО по физической культуре были разработаны статистические сводки “о количественном охвате физкультурой школ I степени” за 1926 – 1927 гг., сводились в диаграммы данные о развитии различных видов физических упражнений и спорта в школах Уральской области; перечисленные данные были использованы для организации “уголка физкультуры” на Областной выставке по народному образованию [46].

В 1928 г. вышло постановление ВЦИК по докладу Высшего совета физической культуры, согласно которому предлагалось: а) усилить работу по физическому воспитанию в школах I и II степени и педагогических техникумах; б) обратить внимание на дело постановки физической культуры в высших учебных заведениях; в) включить в программу вузов, курсов переподготовки учителей и культпросветработников изучение дела физической культуры. Также предполагалось выделение 25000 руб. ассигнования по линии Главсоцвоса и строительство пришкольных площадок и спортплощадок при избах - читальнях [46]. 26 октября 1928 г. был опубликован циркуляр УралОНО “Об оборудовании пришкольных площадок инвентарем”, в котором сообщалось, что школами “должны быть приняты меры к обеспечению возможности проведения занятий физупражнениями по программам НКП, для чего при расходовании средств на учебное оборудование они должны предусмотреть известные суммы на приобретение спорт.инвентаря” [46]. В циркуляре содержался перечень спортивных снарядов и оборудования из 27 предметов, а в приложении – чертежи и описание, планы “образцовой пришкольной площадки и спортплощадки при избе - читальне”.

Дальнейшая практика показала, что осуществление руководства кружками физической культуры со стороны Комсомола не во всех случаях обеспечивало достижения желаемого результата⁹⁹. В целом с введением

⁹⁹ См., например, статью “Болото в физкультурном кружке” [174, с.4].

программ ГУСа роль внешкольных форм организации занятий физической культурой заметно снижается и получают развитие внеурочные формы организации. Так, в 1928 г. инспектором физической культуры УралОНО были подготовлены рекомендации по проведению “ежедневных школьных коррегирующих упражнений, заимствованных из немецкой книги проф. РАНКЕ и ЗИЛЬБЕРХОРНА”, которые предлагалось проводить по 5 – 8 минут 2 раза в день [46].

Еще одним новшеством начала 30-х гг. стало введение “школьной гимнастики, передаваемой утром областной радиовещательной станцией из Свердловска” [46]. Необходимо подчеркнуть, что в некоторых уральских школах описанная организационная форма к 1933 г. эволюционировала в дисциплинарное общешкольное мероприятие, в котором собственно физическая культура отходила на второй план [46].

С точки зрения эволюции форм организации занятий в сфере физической культуры следует отметить имевшую место в 1928 г. попытку организации кооператива “в целях содействия воспитательным мероприятиям” [46]. Упомянутый кооператив представлялся как коллектив пайщиков, заинтересованных в обслуживании своих детей на детской площадке для игр (внешкольная форма организации досуга детей, широко распространенная в императорской России). При обсуждении данного кооператива на совещании УралОНО прозвучали полярные оценки предложенной идеи (от “фантазии” и “маниловщины” до организации параллельной системы рядом с государственной), но особенно интересно выразил свою точку зрения заведующий УралОНО Перель¹⁰⁰. В результате обсуждения Медякову, пытавшемуся организовать кооператив, было отказано в этом праве.

В 1931 г. через УралОНО было распространено методическое письмо “Установка физвоспитания в школах I ступени”, кроме того, в архиве имеются

¹⁰⁰ “...Пока за этим человеком массы нет, но неизбежно, что за ним пойдут, но рабочий в кооператив не пойдет, не имея средств на вклад, а имеющий эту возможность будет использовать кооператив в своих целях” [46]

тезисы докладов: "Общие установки физической культуры в политехнической школе"; "Физкультура зимой в школе 7-ке". Особенностью перечисленных документов является отсутствие какой-либо информации, которая позволила бы определить их уральское происхождение. Более того, в объяснительной записке к тезисам "Физкультура зимой в школе 7-ке" речь идет об "условиях Ленинградской области" и "положении о значке ГТО" [46]. Учитывая факт того, что инициатором введения комплекса ГТО, принятого в 1931 г. [81, 153, 154], выступил Ленинградский комсомол [153, с.145], а также, что в Уральской области проходили практику студенты Института физической культуры им. Лесгафта, имеется возможность предположить использование последних тезисов в ознакомительных целях, поэтому они не подлежат анализу в качестве региональных документов.

Исходя из вышесказанного, предлагаются к рассмотрению два первых из перечисленных документов. Их общей особенностью является разъяснение изменений в целевом компоненте существовавших программ (целевой компонент "Программ по физической культуре" ГУСа [132] обсуждался ранее). В отличие от программ ГУСа, обладавших сложной иерархией целей и ориентированных на биосоциальное развитие личности, влияющей в "здоровую и умную детскую массу" [132, с.16], в обсуждаемых документах наблюдается перемещение утилитарных целей с периферии целевого компонента во главу концепции "марксистской педагогики": "Основными и первоочередными целями воспитания нашего времени является подготовка к разумной трудовой деятельности и боевой готовности" [46]. Кроме того, обращает на себя внимание то, что физическая культура начинает рассматриваться как средство идеологического воспитания ("Физическая культура является доминирующим фактором в области подготовки подрастающего поколения к трудовой деятельности, а также в формировании классово-марксистской идеологии" [там же]). Следует подчеркнуть, что в программах ГУСа цели с идеологическим оттенком также локализовались на

периферии целевого компонента, причем приоритет отдавался коллективности и массовости.

Аналогично "Установке физвоспитания в школах I ступени" для политехнической школы во главу концепции ставилась цель "активного осуществления коммунистического воспитания, предначертанного Марксом, Лениным: а) пролетарское общественно-политическое воспитание; б) политехническое воспитание; в) физкультурное воспитание представляют собой органически связанные стороны единого процесса" [46].

Примечательно, что понятие "физкультура" в свете новых задач приобрело более широкое, идеологическое значение: "...задачи следующие:

а) физкультурная организация социально-бытовой и трудовой среды школы и учащихся, включая сюда всю санитарно-гигиеническо-техническую и физико-химическую так называемую внешнюю среду;

б) физкультурная, общественно-политическая организация школьного коллектива по линии массового физкультурного движения и его методико-технического оформления" [46].

Относительно специфических целей физического воспитания следует отметить их перемещение на уровень физических упражнений (практически на периферию целевого компонента) и замыкание их в конечном счете на "коммунистическое воспитание". С нашей точки зрения, предпринятая перестройка целевого компонента программ ГУСа повлекла за собой разрушение концентрической модели и привела к созданию линейной разветвленной программы, эмпирическим аналогом которой является программа учебного предмета "Гимнастика".

Значительным представляется то, что идеологизация физической культуры прежде всего отразилась на основной форме организации занятий физической культурой в школе – уроке, поскольку принимались меры по обеспечению "достаточного количества и улучшения качества систематических планомерных занятий всех учащихся физическими упражнениями...", что рассматривалось как мера по "осуществлению...задачи физкультурной,

общественно-политической организации школьного коллектива...". В таком же ракурсе рассматривались внеурочные формы работы по физической культуре [там же]. Следует отметить, что в "Установке..." для школ I ступени также было выдвинуто требование "диалектического понимания" методики проведения занятий "физупражнениями" и, как следствие, жесткое определение форм занятий: 1. Зарядковая. 2. Нормальный урок. 3. Игры. 4. Трудовые процессы. 5. Экскурсии и прогулки" [46].

Таким образом, в последних из обсуждаемых документов была задана новая структура программы (линейная разветвленная программа) и сформирована жесткая внутренняя и внешняя структура организационных форм учебного предмета "Физическая культура". Подчеркнем, что использование изучаемого учебного предмета как средства общественно-политической организации школьного коллектива в некоторых случаях приводило к превращению занятий в дисциплинарные мероприятия. Важным представляется то, что в рассмотренных циркулярах 1931 г. констатировалась идентификация программ Наркомпроса основным принципам советской системы физкультуры [46], что, с нашей точки зрения, можно интерпретировать как присоединение физического воспитания к единой государственной организационной системе физической культуры.

В сфере подготовки кадров для преподавания рассматриваемого учебного предмета наметилась тенденция, выразившаяся в более активном привлечении лиц с педагогическим образованием, нежели исключительно инструкторов физической культуры. Так, в 1925 г. проводились летние учительские курсы "для ознакомления учительства с вопросами физической культуры". В 1926 г. отделами народного образования прилагались значительные усилия для включения в штат инструкторов по физической культуре, что сталкивалось с проблемами формирования местного бюджета. В том же году УралоблСФК проводил переучет и испытание инструкторов физической культуры в области. 8 декабря 1926 г. по линии Главсоцвоса вышло распоряжение № 214 "Об

организации центральных курсов конференций работников физкультуры учреждений Соцвоса”¹⁰¹ [46].

В информационном бюллетене № 1 УралоблСФК за период с 1/IV по 1/X 1926 г. сообщалось, что в области работает 300 человек инструкторов (из них 35% – бесплатно), которые также обслуживали 41384 человека в системе ОНО; в адрес УралОНО в обсуждаемом документе высказывалась критика по поводу того, что основную часть работы приходилось выполнять инструкторам системы СФК [46].

Начиная с 1927 г., в соответствии с требованиями программы ГУСа по линии УралОНО началась подготовка педагогов. На 7-е июля 1927 г. семинарии по физической культуре для педагогов проводились в 8 округах области, а “часы на физическую культуру” включались во все курсы по переподготовке [46]. Данная тенденция прослеживается и в 1928 г., причем имеются данные, которые говорят о том, что программы курсов подвергались корректировке¹⁰².

К 1928 г. на Урале насчитывалось 436 инструкторов физической культуры, среди которых “окончивших ГЦИФК и техникум имеется только 23 человека”, инструкторские школы Всеовбуча – 134 человека, областные 4–месячные курсы – 180 человек и “остальная масса кружковый актив без специальной подготовки” [46]. В 1929 г. начали проводиться так называемые “экспертизы” физкультурных кадров. Несмотря на идеологическую перегруженность данного мероприятия, оно выявило значительные недостатки в подготовленности инструкторов физической культуры. Например, в течение одной из экспертиз 23 человека из 69 испытуемых получили неудовлетворительную оценку по анатомии и физиологии [174, с. 7]. Открытие техникума физической культуры в 1929 г. лишь частично решило кадровую проблему, и в 1931 г. УралОНО вступил в переговоры с Наркомпросом о

¹⁰¹ Продолжительность курсов в 1926 г. составляла четыре месяца [46].

¹⁰² См., например, протокол № 19 планового совещания УралОНО от 15 мая 1928 года [46].

порядке командирования студентов Института физической культуры имени П.Ф. Лесгафта на 3-месячную педагогическую практику [46]. Предполагалась непрерывная смена практикантов и сообщалось, что “учителя на Урале получают продовольствие по I категории, имеют закрытые распределители и в большинстве промышленных пунктов прикреплены к столовым специалистов” [46].

Таким образом, к 1931 г., т. е. до публикации Постановления ЦК ВКП(б) “Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе” на Урале сложились все предпосылки для введения предметной системы преподавания. Принятие комплекса ГТО и Постановление ЦК ВКП(б) 1932 г. обусловили начало перехода отечественного физического образования на предметную систему преподавания. Если комплекс ГТО стал ориентиром для содержательного компонента нового учебного предмета «Физическая культура», то постановление практически сформировало его реализационный компонент. Подводя итоги реализации изучаемого учебного предмета в 1924 – 1932 гг., выделим следующие значимые изменения:

1. С ростом активности партии в сфере физической культуры (постановление от 13 июля 1925 г.) начинается экстенсивное распространение обсуждаемого учебного предмета в школах Уральской области, продолжавшееся в течение рассматриваемого отрезка времени.

2. Качественное улучшение условий преподавания наметилось в 1928 – 1929 гг. и обуславливалось причинами внешними по отношению к настоящему исследованию.

3. В течение 1924 – 1932 гг., особенно после принятия программ ГУСа для школ I ступени, наблюдается совершенствование внеурочных форм организации, что, говорит о “возвращении” “Физической культуры” в сферу системы образования.

4. В области подготовки кадров замечательными представляются две тенденции. Во-первых, качественное совершенствование системы подготовки инструкторов физической культуры. Во-вторых, расширение системы

переподготовки педагогов для преподавания физической культуры в школах I ступени.

5. Программно-нормативное обеспечение эволюционировало от локальных программ школ к использованию единой программы ГУСа.

6. Партийное руководство физической культурой обусловило формирование предпосылок к переходу на предметную систему преподавания в сфере физического образования задолго до публикации соответствующего постановления. *Механизмы формирования учебного предмета "Физическая культура" имели внешнее происхождение по отношению к системе образования.*

2.4 Основные тенденции процесса реализации учебного предмета «Физическая культура» на Урале (1889 – 1932)

На основании изложенного материала появляется возможность выделить ряд педагогически значимых тенденций, проявившихся в процессе реализации учебного предмета «Физическая культура» на Урале. Наиболее важной представляется *тенденция профессионализации учебно-воспитательной деятельности в сфере физического образования.* Обсуждаемая тенденция проявлялась как в ходе теоретической эволюции учебного предмета «Физическая культура», так и в практике физического образования Урала на протяжении всего этапа начального развития учебного предмета. Ведущее значение данной тенденции очевидно для I периода рассмотренного этапа. Проявление тенденции в I периоде было обусловлено несоответствием требований военного ведомства и ведомства МНП к конечному продукту, а также самому процессу физического образования (очевидна возникшая необходимость педагогической адаптации вновь приобретенного элемента системы образования). Тенденция обнаружилась, прежде всего, в предложениях по изменению содержания учебного предмета со стороны педагогов и критике процесса преподавания в средствах массовой информации. В сфере

педагогического моделирования изучаемого учебного предмета тенденция наиболее ярко выявилась в программно-нормативном документе 1902 г. (см. подробнее 1.3) как опыт организации педагогического взаимодействия в сфере физического образования. В практике рассматриваемая тенденция обнаружилась в постепенной замене учителей, имевших военное образование, на педагогов или лиц, обладавших определенным уровнем знаний из сферы физического образования. Во II периоде обсуждаемая тенденция реализуется лишь в теоретических разработках, что наблюдалось в программе по физическому образованию "Свободной трудовой школы" (Рахманов В.В.) и разделе программ ГУСа «О ритмическом воспитании». Вытеснение тенденции в область теории учебного предмета объясняется экстремальными условиями и требованиями военного времени как на Урале, так и во всей стране. В протяженность III периода действие тенденции обуславливалось противоречиями между системой образования и вновь возникшей системой физической культуры, в результате которых были распределены «сферы влияния» этих ведомств: проектирование деятельности в области физического образования школы I ступени осуществлялось упомянутыми органами совместно, процесс преподавания оставался в системе образования; проектирование деятельности и ее реализация в школе II ступени становились обязанностью Советов физической культуры. Следует отметить то, что в III периоде обозначилась некоторая консервативность изучаемой тенденции, проявившаяся в отказе от соревнований как метода физического образования, но при этом необходимо учитывать наличие борьбы с «соревновательным уклоном» в сфере физической культуры и проведение исследований влияния спортивной деятельности на организм детей различного возраста. Отмеченные факторы вполне логично объясняют заявленную консервативность. Небезынтересен факт того, что в настоящее время в условиях разрушения советской системы физической культуры обсуждаемая тенденция вновь набирает силу.

Следующей по значимости представляется *тенденция расширения содержания учебно-воспитательной деятельности*, которая была обусловлена внешней связью с достаточно бурно развивавшейся сферой спортивной деятельности. Приступая к обсуждению названной тенденции, необходимо отметить проблему адекватной реконструкции деятельности на основании имеющихся исторических документов, а также проблему соответствия заявленного в программах содержания уровням подготовленности кадров и материальной оснащенности учебных заведений. Теоретически оптимальный вариант отчета должен отражать реальную деятельность, но следует констатировать отсутствие возможности реконструкции деятельности в полном объеме, что объясняется низкими требованиями к отчетности, с одной стороны, и невысоким уровнем квалификации преподавателей, с другой стороны. Тем не менее избранные отчеты позволяют оценить диапазон отклонений от задаваемой модели деятельности.

Изученные отчеты, датируемые первыми годами реализации учебного предмета, ярко иллюстрируют диапазон между минимумом и максимумом в содержании процесса преподавания, причем условно определяемый минимум состоял из первого отдела программы 1889 г. (строевые упражнения [134]), катания на коньках и прогулок, а максимум (согласно доступным документам) не достигал полного соответствия упомянутой программе. Отметим то, что после выхода постановления 1902 г. [142] отчеты по гимнастике в форме, оговоренной в 1889 г. [73, 79], в архивных данных практически отсутствуют (за исключением отчета вновь открывшейся Ирбитской мужской гимназии [46]).

Ряд мер, принятых МНП в 1910 г. (см. 2.1), способствовал расширению определенного выше максимума и стабилизации минимума, фиксируемого в отчетах содержания изучаемого процесса. Максимум определялся введением сокольской гимнастики в учебных (преимущественно средних) заведениях Оренбургского учебного округа [118, с.540], а минимум – введением военной гимнастики в учебных заведениях всех ведомств [118, с.463]. Как

отмечалось ранее, программы, составленные преподавателями сокольской гимнастики, отсылались в вышестоящие инстанции, поэтому предпринятая реконструкция максимума содержания может быть признана условной и основывается на программе курсов сокольской гимнастики и военного строя при управлении Оренбургского учебного округа [27], описаниях гимнастических праздников (например, [30]) и деятельности обществ содействия физическому развитию учащейся молодежи [28], семейно-педагогических кружков [46].

Таким образом, условный максимум содержания преподавания складывался из следующих составляющих: а) сокольская гимнастика – вольные движения, пирамиды, игры, хороводы, бросания, бокс, легкая атлетика, упражнения на граздах (турник) и на лестницах, упражнения с палками и булавами, прыжки простые, упражнения на брусьях, на козле, на лошади, на столе, на кольцах, лазание и строй [27, с.379]; на сокольских праздниках ученики гимназий состязались в прыжках с шестом [27; 30]; б) военный строй – отдел 1-й программы 1889 г. [79], организация образцовых рот [27, с.379], отрядов общества "русский скаут" [32; 73]; в) физические упражнения - помимо распространившегося ранее катания на коньках стали использоваться "лыжные вылазки" и "лыжный спорт" [28; 46], лаун-теннис [28; 46], кегельбан [46], футбол [28; 46; 51; 71], катание на лодках [28]; г) гигиена – преподавалась в гимназиях в качестве необязательного предмета [46].

Определяя минимум содержания, необходимо отметить тот факт, что многие учебные заведения, особенно народные школы, оказались неподготовленными к всеобщему введению военной гимнастики и строя, хотя в системе МНП первые шаги в данном направлении были предприняты в 1908 г. (см. 2.1), поэтому во многих народных школах ни гимнастика, ни тем более физические упражнения не проводились. Содержание занятий в народных школах и училищах Урала, согласно отчетам инспекторов народных училищ, сводилось к строевым учениям и маршировке (т.е. отдел 1-й программы 1889 г.). Гимнастические упражнения практически не использовались, более

того, некоторые инспектора скептически оценивали возможность их применения в народных школах ("...занятия гимнастикой едва ли могут иметь успех, потому что сельские дети не лишены физического движения и работ, где их физические силы находят применение" [46]).

В 1915 – 1917 гг. допризывная подготовка, осуществлявшаяся в военно-спортивных клубах, полностью соответствовала положению о мобилизации спорта и охватывала минимум двигательных навыков и физических качеств, необходимых в военной практике (рассматривалось выше). Эта вынужденная минимизация содержания является негативным моментом с точки зрения эволюции содержательного компонента учебного предмета за рассматриваемый промежуток времени (1889 – 1932), но имеет и положительный аспект как утилитарный минимальный вариант содержательного компонента учебного предмета, позволяющий ему сохраняться в экстремальных условиях. Следует отметить то, что достоверные данные о содержании допризывной подготовки на Урале, осуществлявшейся в 1917 – 1920 гг. через органы Всевобуча, отсутствуют, поэтому, принимая во внимание последние указы уполномоченного Временным правительством по делам допризывной подготовки и физического развития населения России Срезневского В.И. [46], следует допустить стабильность содержательного компонента в период 1915 – 1920 гг.

С 1915 по 1917 г. деятельность учебных заведений в сфере физического образования имела утилитарный характер (военно-спортивные комитеты осуществляли интенсивную подготовку допризывников), а с 1918 г. военно-физическая подготовка стала приоритетной сферой деятельности органов Всевобуча. Декларация единой трудовой школы (1918) лишь условно намечала содержание деятельности в сфере физического образования, а в программах ГУСа (1921) подробно рассматривался лишь элемент данной деятельности - "Ритмическое воспитание". Являясь экспериментальным по своей структуре, названный раздел программ ГУСа был наделен утилитарно-образовательными функциями; но если ранее понятием "утилитарный" характеризовалась военно-

физическая подготовка, то в данном случае понятие включало в себя и подготовку к труду. Обсуждаемый раздел программ определен как экспериментально-методический элемент образовательного предмета.

Для характеристики содержания изучаемого процесса в 1920 – 1923 гг. более подходит определение "разнообразия", нежели "минимум" и "максимум". Упомянутое разнообразие определялось множественностью форм организации физической культуры, что по-разному оценивается теоретиками. Так, Столбов В.В. отмечает, что поиски новых методов и содержания¹⁰³ проходили в острой борьбе и широких дискуссиях [153, с. 139]. Кулинко Н.Ф. считает, что во всех учебных заведениях на организацию учебного процесса отрицательно влияли «так называемые» «Теофизкульт» и «Пролеткульт», «Советская система физкультуры» (или «Гигиенисты») и «система Спартака» [91, с. 193]. Кун Л. выделяет направления центризма детского физического воспитания¹⁰⁴, медицинское (разновидность – концепция гигиенистов), пролеткульта (Комитет художественного физического воспитания) [92, с. 299]. Анализ отчетов различных структурных единиц, складывавшихся систем физической культуры и народного образования на Урале за данный промежуток времени, позволил представить следующее содержание: элементы спорта, шведской гимнастики, сокольской гимнастики; лыжи, коньки, тяжелая атлетика, ритмика, танцы, пластика, подвижные игры; спортивные праздники и вечера. Условно минимум содержательного компонента может быть определен по отчетам отделений Всеобуча, располагавшихся в наиболее отдаленных населенных пунктах Уральской области: лыжи, коньки, спортивные вечера и праздники. В отношении направлений, выделенных перечисленными авторами,

¹⁰³ «Некоторые физкультурные деятели считали основным содержанием работы кружков физкультуры корригирующую гимнастику, другие предлагали систему трудовой гимнастики, третьи, особенно старые специалисты, рекомендовали шведскую, сокольскую, немецкую и французскую гимнастические системы. Сторонники гигиенического направления были противниками занятий спортом и гимнастикой, ограничивая практику проведения занятий физическими упражнениями нормальными уроками» [153, с. 139]

¹⁰⁴ «Направление... видело развитие "социалистического" характера физического воспитания в том, чтобы в школах "занимались только считавшейся благоприятной и полезной для учеников игровой деятельностью"» [92, с. 298].

следует отметить, что на Урале не имели место дискуссии, но существовала проблема наличия подготовленных кадров для осуществления процесса физического воспитания. Отмеченная разнообразность содержания определялась именно квалификацией лиц, осуществлявших преподавание. Что касается выделенного Куном Л. направления центризма детского физического воспитания, то оно проявилось на Урале не как направление (т.е. приоритет какой-либо методологии), а как удобный способ предоставления отчетности¹⁰⁵.

В III период развития изучаемого учебного предмета реализация его содержания ограничивалась политическими и экономическими факторами, но следует отметить новый качественный уровень содержания программы. Если в количественном отношении (по перечислению различных видов спорта) она не превосходила документ 1902 г., то в отличие от него каждый предложенный вид имел структурированное содержание, определенное системой задач.

В ходе исследования выявилась также *тенденция формирования военно-прикладной составляющей* учебного предмета «Физическая культура» (см. подробнее [42]). Приступая к обсуждению данной тенденции, следует уточнить значение понятия “утилитарность” по отношению к физической культуре. Так, Молчанов С.В., рассматривая диалектику педагогического и утилитарно-прагматического процессов в названной сфере человеческой деятельности, относит к целям последнего из процессов “удовлетворение ... личных биологических и психических потребностей” человека [110]. В настоящей работе термин “утилитарность” употребляется в традиционном значении, а именно как “исходящую от общества целевую установку на физкультурную активность, связанную с развитием способности человека к осуществлению разных общественно необходимых видов деятельности” [цит. по 110]. В результате проведенного исследования появляется возможность утверждать то, что утилитарная (военно-прикладная) составляющая учебного

¹⁰⁵ Из акта обследования Травянской школы I ступени: «Игры в здании школы изредка проводились. Взгляд шкрабов на игры способствовал изгнанию их совсем из школы: играм не придавалось развивающего влияния и средства сближения ученика с учителем» [46].

предмета “Физическая культура” вне зависимости от ее оценки с позиций гуманизации образования является формой существования учебного предмета в экстремальных условиях. Обращаясь к функционированию существующей ныне образовательной области “Физическая антропология” и принимая во внимание экстремальность экономических условий для большей части населения России, а также участие страны в войне, необходимо отметить неопределенность позиции государства по отношению к утилитарной составляющей изучаемого учебного предмета. Снимая с себя, таким образом, ответственность за подготовку будущих призывников к жизнедеятельности в военных условиях, государство не способствует и поддержанию на определенном уровне реализации обсуждаемого учебного предмета.

Следует подчеркнуть то, что рассматриваемая тенденция развивалась в диалектическом единстве с тенденцией педагогизации учебного предмета. Взаимодействие названных тенденций имело креативный характер как для информационной модели учебного предмета, так и для его реализации. Наиболее сбалансированными в предлагаемом аспекте были программы 1902 и 1927 гг.; заслуживает внимания эффективность реализации в 1910 – 1914 гг. первой из программ (несмотря на социальную ограниченность процесса).

В III периоде ярко проявилась тенденция *ведущей методической роли советов физической культуры*. В то время как в сфере физического образования (на государственном уровне) развивались различные педагогические подходы к определению содержания и формированию структуры учебного предмета, совершались попытки осуществить беспредметный способ преподавания, советы физической культуры Урала вели работу по совершенствованию структуры урока физической культуры для различных возрастных групп. Отмеченная методическая работа советов физической культуры способствовала в дальнейшем более равномерному переходу на предметную систему преподавания (после соответствующего постановления).

Представляет интерес выходящая за рамки настоящего исследования *тенденция регионализации физического образования*, которая проявилась в демонстрации потенциала к регионализации таких компонентов учебного предмета, как содержательный и реализационный. Не отвлекаясь на очевидную зависимость названных компонентов от местных климатических условий, следует выделить их связь с квалификацией кадров, осуществляющих реализацию учебного предмета, и с материальным обеспечением процесса реализации. Содержательно данная тенденция проявилась, во-первых, в попытках представить расширенный по отношению к государственным программам содержательный компонент (циркуляр Ростовцева), а во-вторых, в случаях адаптации названного компонента к местным условиям (региональный вариант программы 1927 г.). Процессуально тенденция обнаружилась в развитии системы подготовки региональных кадров для преподавания изучаемого учебного предмета. В гл. II рассмотрены проявления обсуждаемой тенденции, и их анализ позволяет прийти к выводу о необходимости углубления знаний региональных работников физического образования в сфере педагогического моделирования учебного предмета, чему посвящен ряд публикаций автора (см. [39; 40; 41; 184]). Вопрос же материального обеспечения реализации учебного предмета является перманентно актуальным для физического образования и, естественно, не может быть решен на теоретическом уровне.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате историко-генетического анализа эволюции программ и программно-нормативных документов, определявших деятельность школ Урала в сфере физического образования с 1889 по 1932 гг., была выявлена неопределенность ведущих функций учебного предмета. В изучаемый промежуток времени приоритет последовательно переходил к утилитарной (1889), воспитательной (1910) и образовательной (1927) функциям. С одной стороны, этот факт можно объяснить поиском ведущей функции учебного предмета, происходившим на этапе его начального развития. С другой стороны, анализ показал наличие противоречия между требованиями государства и требованиями системы образования к конечному продукту учебного предмета. Способы разрешения названного противоречия сопровождались сменой ведущей функции учебного предмета в сфере физического образования.

Также в результате анализа были определены модели программ, обуславливавших учебно-воспитательную деятельность в сфере физического образования: линейная модель эмпирического учебного предмета «Гимнастика» (1889); нелинейная модель педагогического взаимодействия в экспериментальном элементе системы образования «Физические упражнения» (1902); линейная модель экспериментально-технологического элемента учебного предмета «Ритмическое воспитание» (1921); нелинейная модель эмпирически-образовательного предмета «Физическая культура» (1927). Определение моделей деятельности позволило выявить соответствующие педагогические подходы: эмпирический (1889); экспериментальный (1889, 1902); личностный (1889, 1902); экспериментально-технологический (1921); эмпирически-образовательный (1927); систематизирующе-адаптационный, экстенсивный (1889 – 1927).

Анализ структуры учебного предмета способствовал установлению взаимной зависимости его компонентов: целевого, содержательного, реализационного. Целевой компонент во всех моделях определял структуру

учебного предмета, субъект и объект педагогического воздействия, а также, его функции. В процессе анализа наблюдалось приведение в соответствие целевому компоненту содержательного и реализационного компонентов. К 1921 г. сложилась технология конструирования целевого компонента, которая проявилась в построении последовательности: «средства» – «цели-результаты». Таким образом, была прослежена эволюция проектирования учебного предмета от эмпирического установления связи между его компонентами (1889, 1902) до технологического ее конструирования (1921, 1927). Следует подчеркнуть, что во всех рассмотренных моделях наблюдается проектирование связи содержания со временем, причем время проявляется как время года, как учебное время (время в распорядке учебного дня), как возраст учеников.

Поскольку данная работа имеет историко-педагогическую направленность, необходимо рассматривать педагогические подходы к проектированию деятельности, выявленные в ходе анализа теоретической эволюции изучаемого учебного предмета, в единстве с тенденциями, проявившимися в процессе реализации этой деятельности. Систематизация данных о деятельности уральских органов образования и школ в сфере физической культуры (1889 - 1932) позволила проиллюстрировать развитие противоречия между требованиями государства и требованиями системы образования к конечному продукту учебного предмета на региональном и государственном уровнях, а также выявить возникновение в 1910 г. образовательного комплекса «Физические упражнения». Исследования позволили обнаружить креативные способы разрешения противоречия, которые проявились в корректировке целевого, содержательного и реализационного компонентов учебного предмета. Внедрение образовательного комплекса «Физические упражнения» иллюстрирует, с нашей точки зрения, факт возникновения отечественной системы физического образования как части системы образования.

Кроме того, на основе названных систематизированных данных была осуществлена периодизация процесса развития учебного предмета «Физическая культура» на временном интервале с 1889 по 1932 год. Сам интервал определен

как этап начального развития учебного предмета «Физическая культура». На данном интервале прослеживается развитие изучаемого учебного предмета из генетически исходного для него эмпирического учебного предмета «Гимнастика» через экспериментальный элемент системы образования «Физические упражнения», экспериментально-технологический элемент учебного предмета «Ритмическое воспитание», эмпирически-образовательный предмет «Физическая культура». Определенный таким образом этап подразделяется на три периода развития учебного предмета «Физическая культура» на Урале: 1889 – 1914 гг. – период циклов учебных курсов; 1915 – 1923 гг. – экстремального функционирования; 1924 – 1932 гг. – формирования учебного предмета «Физическая культура». С точки зрения уровней организации содержания образования, как видим, не был достигнут уровень «учебной дисциплины» [94], что произошло, с нашей точки зрения, позже – на этапе становления учебного предмета «Физическая культура» в школах Урала в 1932 – 1991 гг. – и требует дополнительного исследования.

В результате анализа первый период (циклов учебных курсов) представляется как практически завершенный цикл, продуктом которого должен был стать воспитательный предмет "Физические упражнения". На протяжении периода вводились полярные по функциональной ориентированности модели деятельности: модель "Гимнастика" с утилитарными функциями и модель "Физические упражнения", ориентированная на достижение гигиенических и педагогических результатов. Логичные организационные решения способствовали устранению противоречия между указанными моделями и формированию образовательного комплекса. В контексте развития учебного предмета "Физическая культура", учитывая генетическую связь упомянутого воспитательного и учебного предметов, наиболее важным представляется оформление модели воспитательного предмета "Физические упражнения". Следует еще раз отметить образовательную ориентацию названного предмета, что отразилось как в теории (признание термина "физическое образование"), так и в практике

(существование образовательного комплекса). Ведущей тенденцией периода стала профессионализация деятельности в сфере физического образования, выразившаяся в ее педагогической адаптации.

Во II период (экстремального функционирования) в экстремальных условиях оптимизировалась реализация допризывной военно-физической подготовки; необходимость осуществления названного вида подготовки в сжатые сроки обусловила совершенствование форм и методов ее организации, что значительно обогатило реализационный компонент развивающегося учебного предмета. Важным аспектом данного периода представляется также сохранение структуры и содержания изучаемой деятельности в условиях смены общественно-экономических формаций, что дает основания констатировать, во-первых, преемственность в изучаемом процессе развития, а во-вторых, проявление универсальности функций учебного предмета, как средства воспроизводства деятельности в целом.

III период (формирования учебного предмета «Физическая культура») замечателен, прежде всего, активизацией моделирования деятельности в сфере физической культуры ([74 – 76]), а реализация учебно-воспитательной деятельности была обусловлена формирующим влиянием действующей идеологии. Анализ мер по урегулированию противоречия, выразившихся в инспектировании учебных заведений и директивах о введении "физического воспитания", а также анализ данных о реализации директив, позволяют констатировать *формирование* учебного предмета "Физическая культура".

Следует отметить то, что в существующих учебниках и учебных пособиях по истории физической культуры периодизация становления физической культуры осуществлена в соответствии со сменой общественно-экономических формаций. В изложенной выше периодизации момент смены формаций не акцентируется, поскольку анализ его не входит в цели и задачи исследования; сознательное исключение названного момента из периодизации позволяет иллюстрировать непрерывность и преемственность в изучаемом

процессе развития. С другой стороны, нельзя не отметить то, что Октябрьская революция обусловила разветвление деятельности в сфере физического образования: данная деятельность стала осуществляться в эмигрантских учебных заведениях; в российских учебных заведениях произошло разделение допризывной физической подготовки, которая перешла в ведение органов Всевобуча, и физического воспитания. Согласно проведенным исследованиям, на Урале период относительно независимого развития деятельности в сфере физического образования продолжался с 1922 по 1926 г.

Анализ процессов теоретической эволюции и реализации учебного предмета «Физическая культура» позволил выявить единство закономерностей деятельности в сфере физического образования как в предметной, так и в «беспредметной» системе преподавания, поэтому мы пришли к выводу о том, что учебный предмет «Физическая культура» проявился в конце этапа своего начального развития в качестве *формы организации учебно-воспитательной деятельности*. Это утверждение не противоречит приведенным ранее тезисам о том, что учебный предмет принадлежит к категории средств, с помощью которых осуществляется расширенное воспроизводство человеческого общества [100]; что учебный предмет – это вид, в котором сведения преподносятся учащимся [112]; что понятие «учебный предмет» должно формулироваться в терминах содержания и процесса образования [67; 112]. Оно подчеркивает факт того, что в процессе оформления учебного предмета «Физическая культура» преобладающую роль получили именно *организационные решения*, некоторые из которых являлись внешними по отношению к системе образования. В результате этого анализа появляется возможность отметить некоторую форсированность введения изучаемого учебного предмета. Достоверность этого вывода подтверждается и сравнением педагогических подходов к проектированию изучаемого учебного предмета с тенденциями, проявившимися в ходе его реализации: если в первый период развития учебного предмета «Физическая культура» связь оговоренных

педагогических подходов и тенденций очевидна, то в последующие два периода данная связь практически не наблюдается.

На основании логико-эмпирического анализа систематизированных данных появляется возможность выделить ряд педагогически значимых тенденций, проявившихся в процессе развития учебного предмета «Физическая культура» на Урале. Наиболее важной представляется *тенденция профессионализации учебно-воспитательной деятельности* в сфере физического образования. Обсуждаемая тенденция проявлялась как в теории (моделирование учебного предмета «Физическая культура»), так и в практике физического образования Урала на протяжении всего этапа начального развития учебного предмета. Тенденция обнаружилась, прежде всего, в критике и предложениях по изменению содержания учебного предмета со стороны педагогов. В сфере педагогического моделирования изучаемого учебного предмета тенденция наиболее ярко выявилась в программно-нормативном документе 1902 г., как опыт организации педагогического взаимодействия в сфере физического образования. Необходимо рассматривать данную тенденцию в единстве с *экстенсивным и систематизирующе-адаптационным педагогическими подходами*. Факт того, что в настоящее время в условиях разрушения советской системы физической культуры обсуждаемая тенденция вновь набирает силу, определяет актуальность ее выявления.

Следующей по значимости представляется *тенденция расширения содержания учебно-воспитательной деятельности*, которая была обусловлена внешней связью с достаточно бурно развивавшейся сферой спортивной деятельности. Необходимо подчеркнуть неравномерность ее проявления в программно-нормативных документах и отчетах уральских учебных заведений, что обуславливалось политическими и экономическими факторами. В чистом виде она проявилась лишь в первом периоде (1889 – 1914) рассматриваемого этапа. Эта тенденция развивалась в связи с *экстенсивным педагогическим подходом*.

В ходе исследования была также выявлена *тенденция формирования утилитарной составляющей* учебного предмета «Физическая культура». В результате проведенного анализа появляется возможность утверждать то, что утилитарная составляющая учебного предмета «Физическая культура» вне зависимости от ее оценки с позиций гуманизации образования является формой существования учебного предмета в экстремальных условиях. Рассматриваемая тенденция развивалась в диалектическом единстве с тенденцией педагогизации учебного предмета. Взаимодействие названных тенденций имело креативный характер как для информационной модели учебного предмета «Физическая культура», так и для его реализации.

Представляет интерес выходящая за рамки настоящего исследования *тенденция регионализации физкультурного образования*, которая проявилась в демонстрации потенциала к регионализации таких компонентов учебного предмета, как содержательный и реализационный. Принимая во внимание очевидную зависимость названных компонентов от местных климатических условий, следует выделить их связь с квалификацией кадров, осуществляющих реализацию учебного предмета, и с материальным обеспечением процесса реализации. В монографии рассмотрены проявления обсуждаемой тенденции, и их анализ позволяет прийти к выводу о необходимости углубления знаний региональных работников физического образования в сфере педагогического моделирования учебного предмета и совершенствования материального обеспечения реализации учебного предмета.

Таким образом, был изучен временной отрезок с 1889 по 1932 гг., который определяется как *этап начального развития учебного предмета «Физическая культура» в школах Урала*. Задачами дальнейшего исследования представляются сбор и систематизация данных на этапе становления учебного предмета «Физическая культура» (1932 – 1991).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агеев В.У. ...И генерал Бутовский для России / В.У. Агеев. М.: Советский спорт, 1994. 32с.
2. Алпатов Н.И. Учебно-воспитательная работа в дореволюционной школе интернатного типа / Н.И. Алпатов. М.: Учпедгиз, 1958. 244 с.
3. Ансеров В. Краткий отчет Екатеринбургского Алексеевского реального училища за 1893/94 уч. год. / В. Ансеров. Екатеринбург, 1895. 30 с.
4. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. Екатеринбург: Дом учителя, 1992. 93 с.
5. Белкин А.С. Диссертационный совет по педагогике: проблемы и перспективы / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко // Педагогика. 2002. № 9. С.54 – 60.
6. Белинович В.В. Основы методики физической культуры / В.В. Белинович. М.: Физкультура и спорт, 1939. 218 с.
7. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн; под ред. академика О.Г. Газенко. М.: Наука, 1990. 495 с.
8. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии / Н.А. Бернштейн. М.: Физкультура и спорт, 1991. 288 с.
9. Богданов А.А. Тектология: Всеобщая организационная наука: в 2 кн. / А.А. Богданов. М.: Экономика, 1989. 304 с.
10. Бук Н. Основная гимнастика / Н. Бук; пер. с дат. В.А. Проппера под ред. Г.А. Дюперрона. Л.: Время, 1927. 150 с.
11. Бутовский А.Д. Вопросы школьной гигиены и физического воспитания на международных конгрессах в 1910 г. / А.Д. Бутовский. СПб., 1911. 68 с.
12. Бутовский А.Д. Вопросы физического воспитания и спорта на Международном конгрессе в Брюсселе, летом 1905 года / А.Д. Бутовский. СПб.: Тип. М.М.Стасюлевича, 1906. 36 с.
13. Бутовский А.Д. Воспитание и телесные упражнения в английских школах / А.Д. Бутовский. СПб.: Тип. М.М.Стасюлевича, 1915. 65 с.

14. Бутовский А.Д. Из чтений по истории и методике телесных упражнений. В 2 т. Т.1. Телесные упражнения как предмет преподавания / А.Д. Бутовский. СПб.: Тип. Глав.упр.уделов, 1910. 20 с.
15. Бутовский А.Д. Из чтений по истории и методике телесных упражнений. В 2 т. Т.1. Что такое физическое образование / А.Д. Бутовский. СПб.: Тип. Глав. упр. уделов, 1912. 17 с.
16. Бутовский А.Д. Наставление для производства гимнастических упражнений в гражданских учебных заведениях. Вольные движения / А.Д. Бутовский. СПб.: Воен. тип., 1890. 156 с.
17. Бутовский А.Д. Образовательные свойства телесного упражнения. Сведения, необходимые для преподавания всякого рода физической работы / А.Д. Бутовский. СПб.: Тип. М.М.Стасюлевича, 1914. 42 с.
18. Бутовский А.Д. Проект инструкции для обучения пению и музыке в кадетских корпусах / А.Д. Бутовский. СПб., 1889. 32 с.
19. Бутовский А.Д. Система шведской педагогической и военной гимнастики / А.Д. Бутовский. 2-е издание. СПб.: Тип. В.Березовского, 1903. 180 с.
20. Бутовский А.Д. Телесные упражнения и внеклассные занятия в кадетских корпусах / А.Д. Бутовский. М.: тип. Г. Лисснера и А. Гешеля, 1898. 15 с.
21. Бутовский А.Д. Упражнения и занятия, имеющие отношение к физическому воспитанию в наших кадетских корпусах / А.Д. Бутовский. СПб., Тип. Глав. упр. уделов, 1899. 16 с.
22. Бутовский А.Д. Обучение письму и почерк / А.Д. Бутовский. СПб.: Тип. М.М.Стасюлевича, 1913. 27 с.
23. Весенняя компания Трудовой школы. Екатеринбург, 1920. 11с.
24. Весновский В.А. Весь Екатеринбург / В.А. Весновский. Екатеринбург: тип. газ. "Уральская жизнь", 1903. 142 с.
25. Вестник Оренбургского учебного округа. 1910. № 4
26. Вестник Оренбургского учебного округа. 1910. № 5.
27. Вестник Оренбургского учебного округа. 1913. № 6.
28. Вестник Оренбургского учебного округа. 1913. № 7 – 8.

29. Вестник Оренбургского учебного округа. 1914. № 1.
30. Вестник Оренбургского учебного округа. 1914. № 3.
31. Вестник Оренбургского учебного округа. 1914. № 4.
32. Вестник Оренбургского учебного округа. 1914. № 7.
33. Вестник Оренбургского учебного округа. 1915. № 3.
34. Вестник Оренбургского учебного округа. 1915. № 5.
35. Вестник Оренбургского учебного округа. 1915. № 6 – 7.
36. Виданов Ф.А. Вопросы теории учебного предмета / Ф.А. Виданов // Советская педагогика. 1970. № 1. С.100 – 106.
37. Гайл В.В. Некоторые противоречия в системе «творчество – физическое воспитание» / В.В. Гайл // Проблемы физического воспитания в высших учебных заведениях: сб. тр. Екатеринбург: УГТУ – УПИ, 1994. С. 9 – 10.
38. Гайл В.В. Региональные аспекты вопроса о введении преподавания военного строя и гимнастики в народных школах (1910 год) / В.В. Гайл // Физическое воспитание учащихся в формировании здорового образа жизни: тез. науч. конф. 21 ноября 1995 г. Екатеринбург: УрГПУ, 1995. С. 24 – 25.
39. Гайл В.В. Становление образования в сфере физической культуры как элемента российской системы образования на Урале / В.В. Гайл // Физическая культура и олимпийское движение на Урале: сб. тез. докл. Екатеринбург: УГТУ – УПИ, 1999. С. 20 – 23.
40. Гайл В.В. Теоретические аспекты и направления технологизации образования в сфере физической культуры / В.В. Гайл // Физическая культура и олимпийское движение на Урале: сб. тез. докл. Екатеринбург: УГТУ – УПИ, 1999. С. 102 – 105.
41. Гайл В.В. Эволюция конструирования целевого компонента программ в сфере российского физического образования (1810 – 1936) / В.В. Гайл // Физическая культура в образовательном процессе: межвуз. сб. науч. тр. Екатеринбург: УГТУ – УПИ, 1999. С. 56 – 73.
42. Гайл В.В. Становление российской системы физической культуры на Урале в конце XIX – начале XX в. / В.В. Гайл // Физическая культура в

- образовательном процессе: межвуз. сб. науч. тр. Екатеринбург: УГТУ – УПИ, 1999. С. 96 – 120.
43. Гайл В.В. Анализ реализации программно-нормативных документов оздоровительной направленности в учебных заведениях Урала (1902-1928) / В.В. Гайл // Актуальные вопросы безопасности, здоровья при занятиях спортом и физической культурой: мат. IV Междунар. науч.-практич. конф. 27 – 28 апреля 2001 г. Томск, 2001. С. 283 – 286.
44. Гайл В.В. Опыт коррекции и моделирования содержания физического образования на региональном уровне в процессе становления учебного предмета «Физическая культура» на Урале (1889-1932) / В.В. Гайл // Научные труды I отчетной конференции молодых ученых ГОУ УГТУ–УПИ: сб. ст. Екатеринбург: УГТУ – УПИ, 2001. Ч.2. С. 191 – 192.
45. Гайл В.В. Понятие «учебный предмет» в теории физической культуры / В.В. Гайл // Современные аспекты развития физической культуры и спорта: тенденции и перспективы: тр. науч.-практич. конф. Екатеринбург, 2002. Вып. 2. С. 78 – 81.
46. Гайл В.В. Развитие «Физической культуры» как учебного предмета в школах Урала (1889 – 1932): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2003. 24 с.
47. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен; отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 448с.
48. Гессен С.И. Судьба коммунистического идеала образования / С.И. Гессен // Педагогика. 1993. № 6 . С. 59 – 64.
49. Глуздов В.А. Наука и учебный предмет: Методологический анализ взаимосвязи: монография / В.А. Глуздов. Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2000. 168 с.
50. Голобородкина Л.И. Роль Советов рабочих, солдатских и крестьянских депутатов в разгроме кулацко-эсеровской контрреволюции летом-осенью 1918 / Л.И. Голобородкина // Гражданская война на Урале: тез. межвуз. регион. конф. Челябинск, 1983. С.40 – 43.

51. Голос Урала. 1912. 10 апреля
52. Гориневский В.В. Избранные произведения: в 2 т. Т. 1 / В.В. Гориневский. М.: Физкультура и спорт, 1951. 318 с.
53. Государственный стандарт по предмету "Физическая культура" в общеобразовательной школе / Леднев В.С. [и др.]. М.: Просвещение, 1993. 15 с.
54. Грантынь К.Х. Методика проведения уроков физических упражнений в неполной средней и средней школе / К.Х. Грантынь, С.А. Бортфельд, П.Т. Кашуро. М.: Учпедгиз, 1937. 224 с.
55. Г.Я. "Семья и школа" // Екатеринбургская неделя. 1886. № 40.
56. Г.Я. "Семья и школа" (продолжение) // Екатеринбургская неделя. 1886. № 42
57. Д-в. Физическое воспитание во Франции // Вестник семьи и школы. Журнал для родителей, воспитателей и педагогов. 1910. № 5. С. 73 – 74.
58. Делекторский А. Злобы педагогического дня / А. Делекторский // Вестник семьи и школы. Журнал для родителей, воспитателей и педагогов. Уфа. 1910. № 4. С. 3 – 9.
59. Демков М.И. Русская педагогика в главных ее представителях. Опыт педагогической хрестоматии / М.И. Демков. М.: Изд-ис К.И. Тихомирова, 1898. 480 с.
60. Доклады Ирбитской уездной земской управы 1910 г. 41-му Очередному Ирбитскому земскому собранию и отчеты ее за 1909 г. Ирбит: тип. Н.А. Лопатина, 1911. 865 с.
61. Дюперрон Г.А. Теория физической культуры. В 3 т. Т. II Систематика / Г.А. Дюперрон. Л.: Время, 1927. 288 с.
62. Дюперрон Г.А. Теория физической культуры. В 3 т. Т. III. Практическое применение физических упражнений. Подбор упражнений. Построение и проведение урока. Педагогика физкультуры / Г.А. Дюперрон. Л.: Время, 1927. 98 с.
63. Екатеринбургская неделя. 1880. № 22.

64. Екатеринбургская неделя. 1886. № 21.
65. Екатеринбургская неделя. 1889. № 37.
66. Екатеринбургская неделя. 1889. № 42.
67. Журавлев И.К. Состав содержания образования и учебный план / И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина // Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1979. С. 183 – 202.
68. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. М.: Академия, 2001. 208 с.
69. Замятин Е. Избранное / Е. Замятин. М.: Правда, 1989. 462 с.
70. Зауральский край. 1914. № 120, 1 июня.
71. Зауральский край. 1914. № 124, 6 июня.
72. Зверев А. Старейшие учебные заведения г. Перми / А. Зверев. Пермь, 1908. 229 с.
73. Зеликсон Е.Ю. Очерки по истории физической культуры в СССР. От отмены крепостного права и развития промышленного капитализма в России до Великой Октябрьской социалистической революции (1861 – 1917) / Е.Ю. Зеликсон. М. – Л.: ФиС, 1940. 176 с.
74. Зикмунд А.А. Основы советской системы физкультуры. (Цель, средства, методика и практика проведения) / А.А. Зикмунд. 3-е изд. М.: Новая Москва, 1926. 144 с.
75. Зикмунд А.А. Советская физкультура. Цель. Средства. Методика / А.А. Зикмунд. М.: Новая Москва, 1924. 52 с.
76. Зикмунд А.А. Схематическая программа физического воспитания и трудовых навыков в возрасте от 7 до 20 лет на основах пролетарской физкультуры / А.А. Зикмунд. М.: Жизнь и знание, 1923. 64 с.
77. Ильенков Э.В. Философия и культура / Э.В. Ильенков. М.: Политиздат, 1991. 464 с.

78. Ильин Е.П. От культуры физической к культуре здоровья / Е.П. Ильин // Теория и практика физической культуры. 1994. № 7. С. 46 – 48.
79. Инструкция для преподавания гимнастики в мужских учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. СПб., 1889. Июль. С. 10 – 44.
80. История советской психологии труда. Тексты (20 – 30-е годы XX века) / под ред. В.П. Зинченко, В.М. Мунипова, О.Г. Носковой. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 360 с.
81. История физической культуры и спорта: учебник для ин-тов физ.культ. / под ред. В.В. Столбова. М.: ФиС, 1983. 359с.
82. Карамзин Н.М. Предания веков / Н.М. Карамзин, сост. Г.П. Макогоненко. М.: Правда, 1987. 768 с.
83. Карпушко Н.А. Развитие научно-методических основ физического воспитания в дореволюционной России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1982. 21 с.
84. Карпушко Н.А. Историко-теоретический анализ школьных программ по физической культуре: учеб. пособие / Н.А. Карпушко. М.: ГЦОЛИФК, 1992. 61 с.
85. Константинов Н.А. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский. М.: Учпедгиз, 1948. 472 с.
86. Королев Ф.Ф. Очерки по истории советской педагогики. 1917 – 1920 / Ф.Ф. Королев. М.: АПН РСФСР, 1958. 551 с.
87. Королев Ф.Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1921 – 1931 / Ф.Ф. Королев, Т.Д. Корнейчик, З.И. Равкин; под ред. Ф.Ф. Королева и В.З. Смирнова. М.: АПН РСФСР, 1961. 508 с.
88. Крадман Д.А. Физическая культура в России в XIX веке / Д.А. Крадман // Очерки по истории физической культуры: сб. тр. Вып.5. М.: Физкультура и спорт, 1950. С. 79 – 128.
89. Крупник С.А. Методологические подходы к предмету педагогики / С.А. Крупник // Педагогика. 2000. № 4. С. 21 – 26.

90. Культурное строительство на Среднем Урале: сборник документов (1917 – 1941) / под ред. М.Е. Главацкого. Свердловск: Средне-Уральское кн. изд-во, 1984. 384 с.
91. Кулинко Н.Ф. История физической культуры: учеб. пособие для студентов пед. вуз. / Н.Ф. Кулинко. Оренбург: Оренбургское книжное издательство, 1997. 374 с.
92. Кун Л. Всеобщая история физической культуры и спорта / Л. Кун; под общ. ред. В.В. Столбова; пер. с венгерского И.П. Абоимова. М.: Радуга, 1982. 399 с.
93. Леднев В.С. Содержание образования: учеб. пособие / В.С. Леднев. М.: Высшая школа, 1989. 360 с.
94. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. М.: Высшая школа, 1991. 224 с.
95. Лернер И.Я. О соотношении общедидактических и частнопредметных методов обучения / И.Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках. 1978. № 2 (32).
96. Лернер И.Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления / И.Я. Лернер // Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1979. С. 137 – 161.
97. Лернер И.Я. Учебный предмет, тема, урок / И.Я. Лернер. М.: Знание, 1988. 80 с.
98. Лесгафт П.Ф. Избранные труды / П.Ф. Лесгафт; сост. И.Н. Решетень. М.: Физкультура и спорт, 1987. 359 с.
99. Логвинов И.И. Роль и место математики в курсе физики старших классов школы: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1964. 21 с.
100. Логвинов И.И. К теории построения учебного предмета / И.И. Логвинов // Советская педагогика. 1969. № 3. С. 91 – 100.
101. Локк Дж. Мысли о воспитании: пер. с англ. В 3 т. Т. 3 / Дж. Локк: М.: Мысль, 1988. 668 с.

102. Лубышева Л.И. Концепция формирования физической культуры человека / Л.И. Лубышева. М.: РГАФК, 1992. 120 с.
103. Лубышева Л.И. Социальное и биологическое в физической культуре человека в аспекте методологического анализа / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. 1996. № 1. С. 2 – 4.
104. Лях В.И. Проблемы определения цели и содержания физического воспитания учащихся общеобразовательной школы / В.И. Лях // Проблемы совершенствования физического воспитания учащихся общеобразовательных школ: сб. раб. Межд. семинара (Москва, 23 – 26 марта 1992 г.); под общ. ред. В.И. Ляха и Л.Б. Кофмана. М., 1993. С. 3 – 10.
105. Мариинская женская гимназия в Перми к пятидесятилетнему юбилею. Пермь: Эл. типография Чердынцева, 1913. 149 с.
106. Матвеев А.П. Методика физического воспитания с основами теории: учеб. пособие / А.П. Матвеев, С.Б. Мельников. М.: Просвещение, 1991. 191 с.
107. Матвеев А.П. Очерки по теории и методике образования школьников в сфере физической культуры / А.П. Матвеев. М.: Физкультура, образование, наука, 1997. 120 с.
108. Методическое письмо УралОНО № 24. «О физическом воспитании в школе I ступени» // Уральский учитель. 1926. № 9 – 10. С.10.
109. Мильштейн О.А. Физическая культура и спорт на службе охраны и укрепления здоровья советского народа в период строительства и победы социализма (1917 – 1937 гг.) / О.А. Мильштейн // Очерки по истории физической культуры. М.: Физкультура и спорт, 1967. С. 5 – 39.
110. Молчанов С.В. Триединство физической культуры: (Ист.-теорет. анализ соц.-пед. системы) / С.В. Молчанов. Мн.: Полымя, 1991. 141 с.
111. Нанивская В.Т. Анатомия репрессивного сознания / В.Т. Нанивская // Вопросы философии. 1989. № 3. С. 47 – 60.

112. Наука и учебный предмет: вступ. ст. // Советская педагогика. 1965. № 7. С. 3 – 25.
113. Нечто о благотворительности: вступ. ст. // Екатеринбургская неделя. 1880. № 18, 7 мая.
114. Н.Р. Трагедия учительства / Н.Р. // Свободная трудовая школа. Двухнедельный орган живой общепедагогической мысли. 1919. № 1, 15.03. С. 12 – 13.
115. Образование и здоровье: ред. ст. // Физическая культура в школе. 1998. № 1. С. 53 – 54.
116. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под общ. ред. С.П. Обнорского. М.: ГИИНС, 1953. 848 с.
117. Олимова В. Люди и игры: У истоков современного спорта: пер. с чешск. / В. Олимова. М.: Физкультура и спорт, 1985. 240 с.
118. Оренбургский учебный округ. Сборник законоположений и распоряжений по Министерству народного просвещения. С октября 1909 по октябрь 1911 г. Уфа: Печатня Н.К. Блохина, 1911. 671 с.
119. Основные постановления, приказы и инструкции по вопросам советской физической культуры и спорта. 1917 – 1957: сборник документов / сост. И.Г. Чудинов. М.: Физкультура и спорт, 1959. 302 с.
120. Отчет о состоянии народного образования в Красноуфимском уезде, Пермской губернии за 1885/86 учебный год (Извлечено из журнала XVII очередного Красноуфимского Уездного Земского Собрания за 1886 г.). Красноуфимск, тип. А.А.Левина, 1887. 65с.
121. О ходе воспитания и занятий наследника престола Алексея: ред. ст. // Педагогика. 1995. № 3. С. 107 – 108.
122. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917 – 1941 гг.) / отв. ред. Н.П. Кузин, М.Н. Комакова, З.И. Равкин. М.: Педагогика, 1980. 456 с.

123. Павлов И.П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга / И.П. Павлов; под ред. К.М. Быкова. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1949. 474 с.
124. Памятная книжка Оренбургского учебного Округа на 1910 г. Уфа: печатня Н.К. Блохина, 1910. 212 с.
125. Первый Уральский областной учительский съезд. 2 – 7 января 1925 г.: стенографический отчет. Свердловск: Уралкнига, 1925. 156 с.
126. Пионтек В. "Королева спорта" на Среднем Урале / В. Пионтек. Свердловск: Уральский рабочий, 1986. 208 с.
127. Письмо № 70-М от 04.09.1995 "Об актуальности физической культуры в целях укрепления здоровья обучающихся" // Физическая культура в школе. 1996. № 1. С. 2.
128. Питюков В. Что такое педагогическая технология /В. Питюков // Воспитание школьников. 1995. № 1. С. 8 – 10.
129. Плотников И.Ф. Основные итоги и задачи дальнейшего изучения истории большевистского подполья и партизанского движения на Урале в период иностранной интервенции и гражданской войны (1918 – 1919) / И.Ф. Плотников // Гражданская война на Урале: тез. межвузов. региональной конференции. Челябинск, 1983. С.11 – 18.
130. Подтынная Е.Л. Русский скаутизм: история, теория, практика. (1909 – 1923): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. 23 с.
131. Попов М.В. Развитие физкультурно-массовой и военно-спортивной работы в уральской советской деревне в 20-е – начале 30-х годов / М.В. Попов // Физическая культура в образовательном процессе: межвуз. сб. науч. тр. Екатеринбург: УГТУ – УПИ, 1999. С. 44 – 55.
132. Программы и методические записки единой трудовой школы. Вып.1. Городские и сельские школы I ступени. Программы. М.: Госиздат, 1927. 302 с.
133. Программы семилетней единой трудовой школы. М.: Государственное издательство, 1921. 360 с.

134. Протоколы Екатеринбургской Городской думы за 2-е полугодие 1889 г. Екатеринбург, 1890.
135. Пряникова В.Г. История образования и педагогической мысли: учебник-справочник / В.Г. Пряникова, З.И. Равкин. М.: Новая школа, 1994. 96 с.
136. Пятидесятилетний юбилей Екатеринбургской Императора Александра II-го Освободителя гимназии. Екатеринбург: Типография Е.Н. Ершова, 1913.
137. Раменский А. Памятная книжка Пермской дирекции народных училищ за 1890 – 1891 уч. г. / А. Раменский. Пермь: Типогр. губ. земской управы, 1892.
138. Рахманов В.В. Роль трудовой школы в деле физического воспитания учащихся / В.В. Рахманов // Свободная трудовая школа. Двухнедельный орган живой общепедагогической мысли. 1919. № 2, 01.04. С.7
139. Ретроспектива книги М.И. Галанина "Очерки школьной гигиены": вступ. ст. // Екатеринбургская неделя. 1886. № 47.
140. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. СПб, 1864. Т.1. 1644 столб.
141. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. СПб, 1872. Т.2. 1864 с.
142. Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. СПб, 1905. Т. 15. 2472 столб.
143. Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. СПб, 1907. Т. 16, ч. 1. 688 с.
144. Свободная трудовая школа. Двухнедельный орган живой общепедагогической мысли. 1919. № 1, 01.04.
145. Свободная трудовая школа. Двухнедельный орган живой общепедагогической мысли. 1919. № 3, 15.04.
146. Свободная трудовая школа. Двухнедельный орган живой общепедагогической мысли. 1919. № 4, 01.05.

147. Систематический свод постановлений Пермского губернского земского собрания 41-й очередной сессии 1910 г. Пермь: Электротипография губ. земства, 1911. 183 с.
148. Словарь русского языка. В 4 т. Т. 4 С – Я. М.: Русский язык, 1984. 794 с.
149. Словарь современного русского языка. В 17 т. Т. 16. М. – Л.: Наука, 1964. 1610 с.
150. Слово Урала. 1908. № 51, 6 апр.
151. Советский энциклопедический словарь /под ред. А.М. Прохорова. М.: Советская энциклопедия, 1981. 1600 с.
152. Соловьев С.М. Чтения и рассказы по истории России. / С.М. Соловьев; сост. С.С. Дмитриев. М.: Правда, 1989. 768с.
153. Столбов В.В. История физической культуры: учебник / В.В. Столбов. М.: Просвещение, 1989. 288 с.
154. Столбов В.В. История физической культуры / В.В. Столбов, И.Г. Чудинов. М.: ФиС, 1962. 208 с.
155. Теория и методика физического воспитания: учебник для ин-тов физ. культуры. В 2 т. Т. 1 / под общей ред. Л.П. Матвеева и А.Д. Новикова. 2-е изд., испр. и доп. Общие основы теории и методики физического воспитания. М.: Физкультура и спорт, 1976. 304 с.
156. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1979. 352 с.
157. Толковый словарь русского языка. В 4 т. Т. 3. / под ред. Б.М. Волина и Д.Н. Ушакова. М.: ГИИНС, 1939. 1348 с.
158. Толковый словарь русского языка. В 4 т. Т. 4. / под ред. Б.М. Волина и Д.Н. Ушакова. М.: ГИИНС, 1940. 1500 с.
159. Толковый словарь спортивных терминов / сост. Ф.П. Суслов, С.М. Вайцеховский. М.: Физкультура и спорт, 1993. 352 с.
160. Уральская жизнь. 1916. № 26, 02.02.
161. Уральская жизнь. 1916. № 85, 19.04.

162. Уральская жизнь. 1916. № 91, 26.04.
163. Уральская жизнь. 1916. № 120, 02.06.
164. Уральский край. 1910. № 1.
165. Уральский край. 1910. № 183.
166. Уральский край. 1910. № 219.
167. Уральский край. 1910. № 227.
168. Уральский край. 1910. № 233.
169. Уральский край. 1910. № 246.
170. Уральский край. 1910. № 259.
171. Уральский край. 1910. № 262.
172. Урало-Кузбасская Спартакиада. Свердловск: УралоблСФК, 1932. 78 с.
173. Уральский физкультурник. 1929. № 6.
174. Уральский физкультурник. 1929. № 7.
175. Уральский физкультурник. 1929. № 8.
176. Уральский физкультурник. 1929. № 10.
177. Физическое воспитание в школе I ступени по методу Государственного центрального института физической культуры: сб. ст. / под ред. А.А. Зикмунда. М., 1926.
178. Физическая культура на Урале (материалы Областного Совещания Советов Физической культуры). г. Свердловск, 16 – 20 февраля, 1926 г. Свердловск: издание Уральского Облсовета Ф.К. 160с.
179. Флинт Н.В. Школа в России в конце XIX – начале XX вв. / Н.В. Флинт. Л.: Экстерн, 1991. 97 с.
180. Хан А.Н. Теория урока физической культуры / А.Н. Хан. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1989. 55 с.
181. Харитонов Р. Путь к пионерству / Р. Харитонов // Уральский учитель. 1925. № 1. С. 58.
182. Черкасов П.П. История императорской России. От Петра Великого до Николая II / П.П. Черкасов, Д.В. Чернышевский. М.: Междунар. отношения, 1994. 448 с.

183. Чернецкий Ю.М. История олимпийского движения: учеб. пособие / Ю.М. Чернецкий. Челябинск: ЧГПИ, 1991. 96 с.
184. Чудиновских А.В. Исторические и современные аспекты проблемы технологизации образования в сфере физической культуры / А.В. Чудиновских, В.В. Гайл // Физическая культура в образовательном процессе: межвуз. сб. науч. тр. Екатеринбург: УГТУ – УПИ, 1999. С. 3 – 24.
185. Шаулин В.Н. Образовательная область "Физическая антропология" / В.Н. Шаулин // Физическая культура в школе. 1996. № 1. С. 4 – 5.
186. Щедровицкий Г. Педагогика и логика / Г. Щедровицкий и др. М.: Касталь, 1993. 415 с.
187. Яруллин Р.Х. Учебный предмет «Физическая культура» – источник получения школьниками образования по физической культуре / Р.Х. Яруллин // Физическая культура. 2000. № 4. С. 9 – 11.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Используемые сокращения

АПН РСФСР – Академия педагогических наук Российской Советской Федеративной Социалистической Республики

Волком – волостной комитет

Всевобуч – всеобщее военное обучение

ВСК – военно-спортивный комитет

ВСФК – Высший совет физической культуры

ВЦИК – Всесоюзный центральный исполнительный комитет

Главпрофобр – Главное управление профессионального образования

Наркомпроса РСФСР

Главсоцвос – Главное управление социального воспитания и политехнического образования детей Наркомпроса РСФСР

Горметбюро – городское методическое бюро

Горсовет – Городской Совет народных депутатов в СССР

ГТО – «Готов к труду и обороне СССР» (комплекс физической подготовки)

Губотдел – губернский отдел

Губсоцвос – губернский подотдел социального воспитания

Губвсевобуч – губернский отдел всеобщего военного обучения

Губнаобраз – губернский отдел народного образования

ГубОНО – губернский отдел народного образования

ГубСФК – губернский совет физической культуры

ГУС – Государственный ученый совет (Наркомпроса РСФСР 1919 – 1931)

Деткомгруппа – детская коммунистическая группа

Комсомол – Коммунистический союз молодежи

МНП – Министерство народного просвещения

Наркомздрав – Народный комиссариат здравоохранения

Наркомпрос – Народный комиссариат просвещения

Наробраз – народное образование

Начвсевобуч – начальник всеобщего военного обучения

ОкрОНО – окружной отдел народного образования

ОкрСФК – окружной совет физической культуры

ОСФРУМ – Общество содействия физическому развитию учащейся молодежи

Приурво – Приуральский военный округ

РайСФК – районный совет физической культуры

Соцвос – подотдел социального воспитания отдела народного образования

СССР – Союз Советских Социалистических Республик

СФК – Совет физической культуры

Тервойска – территориальные войска

Уездвоенкомат – уездный военкомат

Уездотделение – уездное отделение

УОНО – Уральский отдел народного образования (УралОНО)

Уотнаробраз – Уральский отдел народного образования

УралоблСФК – Совет физической культуры Уральской области

Уралпрофсовет – Уральский профсоюзный совет

ФЗС – фабрично-заводская семилетка (школа)

ЦК ВКП(б) – Центральный комитет Всесоюзной коммунистической партии
большевиков

ЦК РКП(б) – Центральный комитет Российской коммунистической партии
(большевиков)

ЮК – юный коммунист

Годовый

7

Имя и фамилия учеников			Что принято за срок.
1	Иванов	1	1 разряд.
2	Павлов	2	Успешно в учении.
3	Орлов	3	Хорошо в учении.
4	Павл.	4	Хорошо в учении.
5	Иванов	5	Хорошо в учении.
6	Иванов	6	Хорошо в учении.
7	Иванов	7	Хорошо в учении.
8	Иванов	8	Хорошо в учении.
9	Иванов	9	Хорошо в учении.
10	Иванов	10	Хорошо в учении.
11	Иванов	11	Хорошо в учении.
12	Иванов	12	Хорошо в учении.
13	Иванов	13	Хорошо в учении.
14	Иванов	14	Хорошо в учении.
15	Иванов	15	Хорошо в учении.
16	Иванов	16	Хорошо в учении.
17	Иванов	17	Хорошо в учении.
18	Иванов	18	Хорошо в учении.
19	Иванов	19	Хорошо в учении.
20	Иванов	20	Хорошо в учении.
21	Иванов	21	Хорошо в учении.
22	Иванов	22	Хорошо в учении.
23	Иванов	23	Хорошо в учении.
24	Иванов	24	Хорошо в учении.
25	Иванов	25	Хорошо в учении.
26	Иванов	26	Хорошо в учении.
27	Иванов	27	Хорошо в учении.
28	Иванов	28	Хорошо в учении.
29	Иванов	29	Хорошо в учении.
30	Иванов	30	Хорошо в учении.
31	Иванов	31	Хорошо в учении.
32	Иванов	32	Хорошо в учении.
33	Иванов	33	Хорошо в учении.
34	Иванов	34	Хорошо в учении.
35	Иванов	35	Хорошо в учении.
36	Иванов	36	Хорошо в учении.
37	Иванов	37	Хорошо в учении.
38	Иванов	38	Хорошо в учении.
39	Иванов	39	Хорошо в учении.
40	Иванов	40	Хорошо в учении.
41	Иванов	41	Хорошо в учении.
42	Иванов	42	Хорошо в учении.
43	Иванов	43	Хорошо в учении.
44	Иванов	44	Хорошо в учении.
45	Иванов	45	Хорошо в учении.
46	Иванов	46	Хорошо в учении.

Приложение 3

Сведения о первых учителях гимнастики, преподававших в учебных заведениях Урала

№ п/п	Фамилия, имя, отчество	Учебное заведение	Образование
1	Дмитриева М.	Мариинская женская гимназия (г. Пермь), 1875 – 1883 гг.	Сведения отсутствуют
2	Кривошеев А.Я.	Нижне-Сергинское 2-классное училище 1885г.	Домашнего образования, без свидетельства
3	Калачёва Л.К	2-я женская гимназия (г. Оренбург), 1890-1910 гг.	Домашняя наставница
4	Линке Ю.Х.	Мужская классическая гимназия (г. Пермь), до 1889 г.	Рижское горное училище
5	Вавилов В.Г., капитан	Мужская классическая гимназия (г. Пермь), 1898-1904 гг.	Казанское юнкерское училище
6	Рогожников Л., капитан	Мужская классическая гимназия (г. Пермь), 1898-1904 гг.	Казанское юнкерское училище
7	Герц Н.И., подпоручик запаса	Алексеевское реальное училище (г. Екатеринбург), 1889, 1901-1903 гг.	Сведения отсутствуют
8	Закревский Д.Н.	Алексеевское реальное училище (г. Екатеринбург), 1890 г.	Лицей
9	Илышевский П.Д., капитан	Алексеевское реальное училище (г. Екатеринбург), 1892 г.	Казанское юнкерское училище
10	Соболев В.В., штабс-капитан	Алексеевское реальное училище (г. Екатеринбург), 1896-1901 гг.	Сведения отсутствуют
11	Белоусов К.	Нижне-Сергинское 2- классное училище с 1890г.	Псаломщик
12	Боровяков Г.И., унтер-офицер	Иргинское училище с 1890 г.	Сведения отсутствуют

34
22

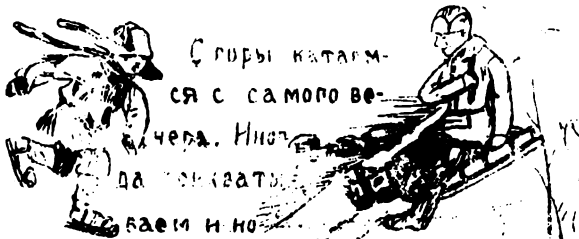
Зачем Оля пла-
чет? - спросила
Симу Лена.

- Оля везла са-
лазки, - отвечала
Сима: - на салазках



стояла вода. Оля пролила её и заплакала.
Уговори её, Лена!

- Ну, Оля не велико твое горе: горы поли-
ли и по мимо нас. Вечером своё возмём:
покатаемся!



С горы катаем-
ся с самого ве-
чера. Никуда
да покататься
не можем и по-
этому. Луна нам оказывает услугу своим све-
том. Весело!

Завтра снова на гору явимся. и при-
гласим учеников II и III группы.

О своих играх мы записываем в днев-
ник. А вы записываете?

98.



I^{ый} полезный совет.

Коль поранишься немного,
исполняй совет мой строго:
ранку тотчас же обмой
чисто-на-чисто водой.
Да смотри чтоб в ранку грязь,
как-нибудь не забралась.
Паутины, всякой дряни
не прикладывай ты ~~травы~~
если ранку не сберечь,
и в морилку можно лечь.

II^{ой} полезный совет.

Утром долго не ваяйся,
как проснешься - одевайся.
Руки, шею и лицо
мылом вымой начисто.
Днем пред каждою едой
хорошенько руки мой;
ногти чаще обстригай,
грязь под ними вычищай.
Через каждую неделю
в бане смой всю грязь на теле.
Весь посуше оботришь,
да потом не простудись.



Вспомнишь: Мама в бане и тотчас же
побегала на улицу играть с подружками.
Было холодно и ветрено. Мама просту-
дилась, заболела и целых 2 недели не хо-
дила в школу. Сколько по вашему дней
не ходила Мама в школу?

За время её болезни, в 1^{ую} неделю
мы решили в школе 9 задач, да во 2^{ую}
неделю - 11. Сколько задач не решала
Мама за время болезни?

Научное издание

Виктор Вадимович Гайл

Теория эволюции учебного предмета
«Физическая культура» в России
и его реализация в школах Урала
1889 – 1932 гг.

Редактор *О. В. Байгулова*

Корректор *М.Ю. Петров*

Компьютерный набор авторский

ИД № 06263 от 12.11.2001 г.

Подписано в печать 17.08.2006		Формат 60х84 1/16		
Бумага писчая		Плоская печать		Усл. печ. л. 10,98
Уч.-изд. л. 10,4	Тираж	50 экз.	Заказ 386	Цена "С"

Редакционно-издательский отдел ГОУ ВПО УГТУ – УПИ

620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19

Ризография НИЧ ГОУ ВПО УГТУ – УПИ

620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19